



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

Programa de Doctorado en Educación

EXPRESIVIDAD Y EMOCIÓN EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

Presentado por:

Carolina Bonastre Vallés

DIRECTORES:

ENRIQUE MUÑOZ RUBIO

ÁNGELA MORALES FERNÁNDEZ

MADRID, 2015

*A mis padres y a mis hijos
por su ayuda, su paciencia y su tiempo*

AGRADECIMIENTOS

A Susana por su colaboración, paciencia y cariño, gracias a ella este trabajo se ha podido llevar a término. A mis Directores, Enrique y Ángela, por su buen hacer y por su experiencia, y a Enrique por su creatividad, predisposición y amplitud de miras. A los centros que han colaborado en esta investigación. A Renee que siempre se mostró muy interesada en mi investigación y colaboró en elevarla a un nivel internacional. A Roberto que me aportó la energía y la ilusión necesaria para comenzar esta investigación. Y a todos mis alumnos que de algún modo han ayudado a aumentar mi interés por la expresividad musical.

Gracias a todos

ÍNDICE

Página

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN 10

ABSTRACT 11

PRESENTACIÓN 12

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN 18

CAPÍTULO I: EXPRESIVIDAD MUSICAL Y EMOCIÓN 22

1 LA EXPRESIVIDAD 23

2 LA COMUNICACIÓN DE EMOCIONES 36

3 LA INTERPRETACIÓN EXPRESIVA 44

4 INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL INTÉRPRETE 52

5 EXPRESIVIDAD, GÉNEROS Y PERIODOS MUSICALES 56

6 EXPRESIVIDAD Y ELEMENTOS ESTRUCTURALES 67

**CAPÍTULO II: INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN DE LA
EXPRESIVIDAD** 85

1 ¿LA EXPRESIVIDAD MUSICAL ES INNATA? 85

2 RELACIÓN CON MODELOS EDUCATIVOS 92

3 INVESTIGACIONES PARA MEJORAR LA EXPRESIVIDAD 99

CAPÍTULO III: LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN LA MÚSICA 104

1	LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA	104
1.1	LA LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA	104
1.2	LA EVOLUCIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO	109
1.3	LA LEGISLACIÓN EN LOS CONSERVATORIOS	111
2	LA LEGISLACIÓN INGLESA	115
2.1	LA EVOLUCIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO	119
3	LA LEGISLACIÓN PORTUGUESA	123
3.1	LA EVOLUCIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO	126

CAPÍTULO IV: ESTUDIO DE LA EXPRESIVIDAD EN LA LEGISLACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS MUSICALES 129

1	LEGISLACIÓN ESPAÑOLA	129
1.1	COMPARACIONES ENTRE LAS LEYES EDUCATIVAS	131
1.2	REALES DECRETOS Y ÓRDENES EN LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL DE MÚSICA	135
1.2.1	ENSEÑANZAS ELEMENTALES Y PROFESIONALES	136
1.2.2	ENSEÑANZAS SUPERIORES	143
2	LEGISLACIÓN INGLESA	149
3	LEGISLACIÓN PORTUGUESA	164

SEGUNDA PARTE

JUSTIFICACIÓN 172

CAPÍTULO I: OBJETIVOS E HIPÓTESIS 177

1	OBJETIVOS	177
---	-----------	-----

2	HIPÓTESIS	178
	CAPÍTULO II: MÉTODO Y PROCEDIMIENTOS	180
1	DESCRIPCIÓN DE LA RECOGIDA DE DATOS	180
2	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA, LOS PARTICIPANTES	181
3	INSTRUMENTOS UTILIZADOS: CUESTIONARIOS	185
4	ANÁLISIS ESTADÍSTICO	188
	CAPÍTULO III: RESULTADOS	194
1	MODELOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA EXPRESIVIDAD	194
1.1	ANÁLISIS TOTALES	194
1.1.1	ORDEN DE IMPORTANCIA DE LOS MODELOS	197
1.1.2	VARIABLES RELACIONADAS	199
1.1.3	ANÁLISIS FACTORIALES EXPLORATORIOS Y CONFIRMATORIOS	202
1.1.4	COMPARACIONES INTRA-GRUPO	207
1.2	COMPARACIONES ENTRE LOS ESTUDIANTES DE DIFERENTES PAISES	210
1.2.1	ORDEN DE IMPORTANCIA DE LOS MODELOS	217
1.2.2	VARIABLES RELACIONADAS	219
1.3	COMPARACIONES ENTRE ESTUDIANTES Y PROFESORES ESPAÑOLES	224
1.3.1	ORDEN DE IMPORTANCIA DE LOS MODELOS	228
1.3.2	VARIABLES RELACIONADAS	230
2	CONCEPCIONES SOBRE LA EXPRESIVIDAD	234
2.1	ANÁLISIS TOTALES	234
2.1.1	ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO	234
2.2	COMPARACIONES ENTRE ESTUDIANTES DE DIFERENTES PAISES	240
2.2.1	COMPARACIONES ENTRE SUBESCALAS	243

2.3	COMPARACIONES ENTRE ESTUDIANTES Y PROFESORES ESPAÑÓLES	246
2.3.1	COMPARACIONES ENTRE SUBESCALAS	248
3	ANÁLISIS DE LAS AFIRMACIONES SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL RELACIONADA CON LA MÚSICA	249
3.1	COMPARACIONES ENTRE SUBESCALAS Y EN LA ESCALA TOTAL DE IE	252
3.2	DIFERENCIAS ENTRE PARTICIPANTES CON DISTINTOS NIVELES DE IE	253
4	ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS	256
	CHAPTER IV: DISCUSSION	269
1	COMPARISON BETWEEN EDUCATIONAL LEGISLATIONS IN SPAIN, ENGLAND AND PORTUGAL REGARDING THEIR CONSIDERATION OF MUSIC EXPRESSIVITY	271
2	CONCEPTIONS ABOUT MODELS FOR IMPROVING EXPRESSIVITY	273
3	CONCEPTIONS ABOUT EXPRESSIVITY	279
4	EMOTIONAL INTELLIGENCE AND MUSIC EXPRESSIVITY	285

TERCERA PARTE

	CAPÍTULO I: NUEVAS PROPUESTAS Y APLICACIONES	290
1	LA EXPRESIVIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	291
2	CLASIFICACIÓN DEL REPERTORIO MUSICAL EXPRESIVO	295
3	PROPUESTA DE TALLER MUSICAL: LA EXPRESIVIDAD EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL INSTRUMENTAL	298
	3.1 SESIONES	300
4	PROPUESTA EN ENSEÑANZAS SUPERIORES	307

5	OTRAS PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN	309
	CHAPTER II: CONCLUSIONS	312
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	315
	ANEXOS	
1	ANEXO I: NORMATIVA EDUCATIVA ESPAÑOLA	337
2	ANEXO II: NORMATIVA EDUCATIVA INGLESA	340
3	ANEXO III: NORMATIVA EDUCATIVA PORTUGUESA	342
4	ANEXO IV: CUESTIONARIO UTILIZADO EN EL ESTUDIO EMPÍRICO	343
5	ANEXO V: TABLAS ADICIONALES	357
6	ANEXO VI: DISCUSIÓN	370
7	ANEXO VII: TALLER	390
8	ANEXO VIII: CONCLUSIONES	402

RESUMEN

La expresividad se considera un elemento primordial en la música, pero los factores asociados con ella y su aprendizaje no son usualmente analizados. Ante la escasez de estudios relacionados con este tema, el objetivo principal de este trabajo es realizar un primer acercamiento a la expresividad en la interpretación musical mediante un estudio empírico centrado en las creencias de alumnos y profesores de enseñanzas superiores de música de diferentes países sobre aspectos relacionados con la expresividad musical. Se aplicó una serie de cuestionarios a 276 participantes de España, Inglaterra y Portugal. En general, todos los grupos consideraron que el uso de la técnica era el mejor método para enseñar la expresividad musical, mientras que el modelado era el menos adecuado. Sin embargo, todos los grupos coincidieron en que varía el uso de un modelo u otro según la edad del alumno. Respecto a las concepciones sobre la expresividad, se encontró una solución de cuatro factores: *Técnica expresiva*, *Expresión emocional*, *Autoaprendizaje de la expresividad* y *Expresividad subjetiva*. Las puntuaciones fueron significativamente diferentes entre los diferentes grupos. Finalmente, se encontró que la Inteligencia Emocional (IE) era similar entre los grupos, pero que un nivel superior de IE se relacionaba con puntuaciones superiores en el modelo de mejora de la expresividad basado en el uso de las propias emociones, así como en los cuatro factores de concepciones sobre la expresividad. Estos resultados se discuten en relación con el estado actual de la cuestión en este ámbito y se presentan propuestas didácticas para la mejora de la expresividad en el aula.

Palabras clave: expresividad; música; enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

Expressivity is accepted as an essential element in music. Factors associated with it and its learning have not been, however, well analyzed. Given the lack of previous research on this topic, the main goal of this work was taking a first approach to the study of expressiveness in musical interpretation through an empirical work focused in conceptions about expressiveness of students and teachers of higher education from different countries. 276 persons from Spain, England and Portugal completed the questionnaires of the study. Overall, all groups considered using technique as the better method for teaching expressivity, whereas modelling was considered the worst. All groups, however, agree in that the choice of the model depends on the age of the student. Regarding conception about expressivity, a four-factor solution was found: *Expressive technique*, *Emotional expression*, *Self-learning of expressivity*, and *Subjective expressivity*. There were significant differences between groups in the conceptions scores. Finally, Emotional Intelligence (EI) was similar between groups, but a higher level of EI was associated with higher scores in the model based on using own emotions for improving expressivity, as well as with in the four factors of conceptions about expressivity. These results are discussed in relation with the current state of the art in this field, and several didactic suggestions for improving expressivity in the classroom are presented.

Keywords: expressivity, music, teaching-learning.

PRESENTACIÓN

El trabajo que ha conducido a la realización de esta tesis doctoral se inició desde mi experiencia docente en diferentes niveles de la enseñanza musical. Las dificultades comunicativas de algunos alumnos, los vínculos de la música con las emociones y más aún en la propia práctica interpretativa, despertaron directamente mi interés. Ahondando en muchos interrogantes y observando las creencias erróneas de algunos alumnos, en este trabajo nos dispusimos a investigar con rigor sobre este tema. Nos interesaba, en general, saber cuáles son las causas por las que la expresividad no se suele enseñar de manera concreta y determinada, con la flexibilidad necesaria de las didácticas de cualquier aprendizaje, y por qué a veces es difícil encontrar los motivos por los que algunos alumnos no consiguen alcanzar una ejecución expresiva.

También nos resultó interesante todo lo relacionado con la interpretación expresiva poseedora del poder de comunicación musical más arrollador. Por ello, queríamos saber hasta qué punto se enseña la expresividad de manera consciente como un elemento fundamental al que hay que dedicarle un tiempo concreto en las enseñanzas musicales y hasta qué punto se trabaja el desarrollo emocional de forma progresiva en el repertorio musical, de modo que el alumno pueda trabajar distintas emociones beneficiándose a sí mismo y mejorando sus destrezas expresivas. Hay muchas investigaciones y publicaciones centradas en aspectos técnicos de la interpretación instrumental, pero no hay tantas relacionadas con la ejecución expresiva. Del mismo modo, al igual que muchos investigadores en este campo, creemos que la música es un modo de expresión único que ayuda en el propio desarrollo emocional y por ello debería poder ponerse al servicio de todos.

Así, este trabajo se planteó con la finalidad de describir el terreno de la expresividad en la música. Algunas de las respuestas que este estudio ofrece son la llave a una inmensidad de posibles caminos de investigación; este estudio muestra un primer marco adecuado para seguir descubriendo nuevas vías. El interés por todo lo relacionado con la expresividad musical se está despertando y esto se refleja en la proliferación de estudios que profundizan en dicho tema en estos últimos años.

Sobre esta base, este trabajo se construye mediante tres grandes pilares: un análisis del estado de la cuestión referido a la expresividad musical, que recoge las investigaciones

actuales sobre la expresividad en relación a diversos aspectos como la emoción y los elementos musicales. Una segunda parte muestra los objetivos, hipótesis y metodología de esta investigación, descripción del estudio empírico y análisis de los resultados. Para finalizar, se incluye una tercera parte con propuestas de investigación y aplicaciones didácticas basada en los resultados de esta investigación. A continuación se recogen las referencias bibliográficas utilizadas y se añaden anexos con información relevante, como los cuestionarios utilizados.

La primera parte de este trabajo consta de una descripción de la expresividad en la música y el estado actual de la cuestión relacionada con distintos aspectos que influyen directamente en la interpretación musical, así como una revisión detallada de las legislaciones generales de los sistemas educativos de los tres países incluidos en el estudio empírico y de sus legislaciones específicas sobre educación musical, con particular énfasis en la educación de nivel superior.

El primer capítulo, que se denomina *Expresividad Musical y Emoción*, describe la expresividad en general delimitando el concepto de expresividad que es de nuestro interés. Continuando esta exposición se especifica más la estrecha relación existente entre la emoción y su expresión en la música; de este modo se delimita cuál va a ser el enfoque sobre la expresividad que se va a plantear. Seguidamente se aporta un nuevo paso de concreción en la investigación centrándonos en la interpretación expresiva, limitando la relación entre la expresividad como comunicadora de emociones en la interpretación. A continuación, el trabajo se centra en el estudio de la expresividad en los distintos periodos estilísticos musicales, respecto a los diferentes géneros musicales. Por último, y adentrándose en los elementos musicales, se expone la relación entre dichos elementos o estructuras musicales con la expresividad.

El segundo capítulo *Investigación y Educación de la Expresividad* nos aproxima a las investigaciones recientes más focalizadas en la educación. Consta de tres partes para desvelar la información relevante que nos permita contestar a preguntas como ¿la expresividad musical es innata? En este texto se recoge su relación con modelos educativos y las investigaciones existentes en la actualidad para mejorar la expresividad. También se reflejan las investigaciones que sobre cuáles son los modos más adecuados para el aprendizaje y cómo

pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje factores como la edad, el texto musical, la memoria, etc.

El siguiente capítulo de esta primera parte se centra en la *Legislación Educativa en la Música*. Dicha sección describe detalladamente la legislación española, inglesa y portuguesa, incluyendo las leyes vigentes, por ejemplo la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en el caso de España. Dada la influencia que ejercen en la práctica docente los enfoques legislativos también es de interés conocer la evolución del marco legislativo, ya que la normativa educativa y su evolución nos ofrece una visión general de la educación musical en los tres países estudiados.

El último capítulo de esta parte, el capítulo IV, se centra en el *Estudio de la Expresividad en la Legislación de las Enseñanzas Musicales*. Este análisis legislativo permite observar si hay diferencias respecto a la importancia de la expresividad en la aplicación de los textos que especifican la normativa de distintos países, en este caso de España, Inglaterra y Portugal.

La segunda parte describe la *Justificación*, los *Objetivos e hipótesis*, la *Metodología y procedimiento*, y los *Resultados* del estudio empírico de esta investigación. Añadiendo finalmente una *Discusión* general. Todas estas secciones se distribuyen en los diferentes capítulos.

Una vez planteada la justificación, y establecidos los objetivos y la hipótesis principal, se describe el procedimiento: se detalla cómo fue la recogida de datos, se realiza una descripción de los participantes que colaboraron y del instrumento utilizado, el cuestionario.

Posteriormente se describen y analizan los resultados en el tercer capítulo de esta sección. En primer lugar, se analizan los resultados cuantitativos de las preguntas referidas a las concepciones sobre la expresividad, a los modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad y de las afirmaciones sobre inteligencia emocional relacionada con la música. Se observan las puntuaciones totales y se establecen comparaciones entre los grupos: entre estudiantes españoles, ingleses y portugueses, y entre alumnos españoles y profesores españoles. También se realiza un estudio intra-grupo y un análisis de la estructura factorial de las concepciones sobre la expresividad y de los modelos de enseñanza-aprendizaje de la

expresividad. Posteriormente, se analizan las diferencias entre participantes con distintos niveles de inteligencia emocional. A continuación, se realiza un análisis cualitativo de aquellos aspectos que aportan información global como las preguntas abiertas. El último capítulo de esta sección muestra una discusión global de todos los resultados obtenidos, contextualizada en la descripción teórica del estado actual de la cuestión, escrita en inglés.

La tercera parte tiene dos secciones donde se exponen las *Nuevas Propuestas y Aplicaciones* que se pueden extraer de este estudio y *Conclusiones* de todo el trabajo de investigación (este último capítulo también está escrito en inglés).

Entre las nuevas propuestas, se describen propuestas didácticas de la expresividad, se plantean así las aplicaciones prácticas del aula del vínculo existente entre la expresividad y la emoción. Se propone el estudio de las diferentes emociones musicales, la clasificación del repertorio musical desde el punto de vista expresivo, para sugerir un desarrollo del aprendizaje de la expresión emocional y sus aportaciones al crecimiento personal en el buen uso de las emociones. Por último, se exponen otras propuestas y futuras líneas de investigación y finalmente se exponen las conclusiones destacando las aportaciones más relevantes de esta investigación.

La última parte recoge las referencias bibliográficas y una serie de anexos que aportan información adicional a esta investigación. Los anexos I, II y III muestran los principales documentos analizados de las diferentes regulaciones legislativas relacionadas con las normativas educativas de los diferentes lugares de investigación que han participado en este trabajo (España, Inglaterra y Portugal). Seguidamente, en el Anexo IV se adjunta el cuestionario elaborado para el estudio empírico. Finalmente, en el Anexo V se detallan tablas y gráficas adicionales del estudio empírico. A continuación se añaden las traducciones al castellano de la discusión y las conclusiones, y un taller para la mejora de la expresividad.

En diferentes apartados, pero sobre todo en la parte de revisión histórica y al analizar las legislaciones de otros países, se ha considerado pertinente ofrecer citas en el idioma original en el que se encontraron, incluyendo junto con ellas la traducción al castellano realizada por la propia autora. Respecto a estas transcripciones de fragmentos de textos originales, se ha optado en general por presentar cuando el texto es extenso y la traducción era

necesaria, la traducción del texto a pie de página. En el caso de textos cortos, la traducción al castellano se ha presentado generalmente a continuación del mismo texto entre corchetes.

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN

El currículo de las enseñanzas musicales en España ha cambiado desde hace varios años de una concepción claramente centrada en el virtuosismo y la acumulación de conocimientos a una concepción constructivista en la que esas habilidades y conocimientos se considerarían medios para los auténticos fines de la enseñanza artística. De acuerdo con Bautista y Pérez-Echevarría (2008), estos fines implicarían sobre todo el desarrollo de la creatividad, de la comunicación de emociones y sentimientos y de los significados contruidos personalmente. Aunque en estos momentos, con los últimos cambios legislativos, el papel de las enseñanzas musicales sea un poco más incierto.

La música es un tipo de expresión artística claramente vinculada a las emociones. Tanto es así que se han demostrado beneficios clínicos en su aplicación para la mejora del bienestar físico y psicológico mediante la musicoterapia (Tang y Vezeau, 2010). Existe, de hecho, una larga tradición en el estudio de los aspectos pedagógicos de la música respecto a la relevancia de la expresividad en intérpretes y estudiantes. Las principales revisiones de los factores implicados en la excelencia en la música, sin embargo, no han considerado de modo explícito el entrenamiento de la expresividad y sólo han mostrado una comprensión artística general de una pieza específica (Chaffin y Lemieux, 2005). Esta larga tradición, por otra parte, incluye la experiencia de los compositores más reputados, en sugerencias, textos literarios, consejos o intuiciones más o menos lúcidas. Este tipo de textos acumulados a lo largo de la historia de la educación musical son claramente útiles e interesantes por sí mismos, ya que proporcionan modelos e ideas sugerentes para la enseñanza-aprendizaje de la expresividad y, sobre todo, demuestran que la relación íntima entre música y expresión emocional ha sido asumida por las figuras relevantes de cada tiempo.

Para que se produzca este fenómeno de comunicación, el compositor mediante la interpretación del intérprete, transmitirá al público las emociones que se encierran en la obra musical. Pero será el enfoque individual del intérprete lo que permitirá que el público perciba mediante una escucha atenta la comunicación de sentimientos, experiencias y emociones de dicha obra. Estos tres elementos (compositor, intérprete y oyentes) muestran distintos puntos de vista de un mismo aspecto: la expresión musical. Hay muchos estudios centrados en la psicología del creador para desvelar sus intenciones en la composición de sus obras con

relación a aspectos emocionales, sociales y culturales. También hay muchos estudios centrados en la percepción subjetiva del oyente y en la acústica musical. En este trabajo, en cambio, se va a adoptar un enfoque centrado en el intérprete como mediador y transmisor directo de las sensaciones comunicativas, aspecto mucho menos estudiado. En realidad, el significado exacto de lo que se entiende por expresividad no está claro ni demasiado consensuado. La expresividad parece ser un constructo multidimensional, ya que la música no sólo comunicaría emociones, sino que también puede expresar intenciones, actitudes, motivaciones, cuestiones físicas, ideas religiosas temas socioculturales, etc. (Gabrielsson y Juslin, 2009). Asimismo, como se verá más adelante, de acuerdo al modelo GERMS (de las iniciales en inglés de la primera palabra de sus cinco componentes) de Juslin (2003), la expresión en la música se relacionaría al menos con cinco factores generales: reglas generativas, expresión emocional, fluctuaciones aleatorias, principios de movimiento y aspectos estilísticos inesperados. Este estudio se centra en la expresión de la emoción en la música, entendido como el modo en el que la música comunica emociones a los oyentes (por lo que en adelante, al referirnos a expresividad nos referiremos a la expresión de emociones¹).

Por otro lado, el cambio curricular hacia lo constructivo que se puede observar en la evolución educativa musical de nuestro país se refleja en la legislación, aunque no se suelen realizar estudios concienzudos sobre estos textos. En todo caso, se pueden encontrar estudios que relacionan los cambios legislativos de varios países u otros que contienen la evolución de la legislación en un periodo determinado de cambios (Pérez Prieto, 2005); en otros casos, muestran una opinión más o menos particular sobre algún aspecto o sobre su aplicación en la práctica educativa (Barrio Bastida, 2011). Generalmente, en estos casos estas investigaciones comparten el fin de aportar la información necesaria para no errar en las nuevas propuestas, pero, como se verá posteriormente, no parecen encontrarse en la literatura análisis que estudien el tratamiento de la legislación de un elemento específico como es el caso de la expresividad.

En las últimas décadas se ha producido un incremento de las investigaciones sobre la expresividad en la música. En España los resultados obtenidos, aunque más escasos, siguen líneas similares a los estudios en otros lugares: se centran en la recuperación del patrimonio musical, en la educación y en la psicología de la música. Coincidiendo con Pascual Pastor

¹Para una discusión detallada de la terminología asociada a la expresividad y sus diferentes significados puede verse Juslin y Timmers (2010).

(2002) y con José Ignacio Palacios (2005), los campos de investigación son cada vez más variados y aumenta el número de investigaciones en el ámbito de lo musical.

Desde un punto de vista educativo, la conjunción del cambio curricular en nuestro país con los avances y conocimientos adquiridos sobre la comunicación emocional y la expresividad en la música debería favorecer una mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades interpretativas. Por ejemplo, conocer por qué se producen unos resultados y no otros en la comunicación emocional en la música mejoraría la ejecución del intérprete o, por otro lado, que el docente tenga mayores conocimientos sobre los elementos implicados en la expresividad y los modos de optimizarla, también puede favorecer que encuentre el modo más apropiado para ayudar a la mejora del aprendizaje del alumno.

Por otro lado, uno de los aspectos menos analizados de la enseñanza de las capacidades instrumentales son las creencias y concepciones que los alumnos y profesores tienen sobre la relevancia en la música de la expresión. Estas concepciones serán especialmente relevantes en los alumnos de los niveles superiores y de las enseñanzas profesionales, próximos a terminar sus enseñanzas musicales y por lo tanto a empezar a ejercer profesionalmente. Esta forma de recabar información permitiría desvelar qué sucede en el aula, qué aprenden y han aprendido explícitamente los alumnos sobre la expresividad y si concuerda con los conocimientos que se tienen de ella, y por otra parte permitiría saber qué modelos educativos imperan sobre otros, o si se usan por igual, respecto al aprendizaje de la expresividad.

Respecto a la expresión en la música como emoción, podría ser conceptualizada en términos similares a otros procesos de comunicación, como la expresión verbal en las relaciones interpersonales. Así, el músico transmitiría emociones codificadas que serían decodificadas por el oyente de manera natural. Hay cierta evidencia de que la expresividad en la música podría ajustarse también a este esquema. Por ejemplo, en una amplia revisión de Juslin y Laukka (2003) se ofrece evidencia de por qué la música expresa emociones al usar canales cognitivos similares a los de la expresión verbal. La comunicación de emociones mediante la expresión verbal y la especialización cognitiva y cerebral en esa tarea parece tener un valor muy relevante en términos filogenéticos.

Del mismo modo, estrechamente vinculado a la expresión tenemos elementos musicales que con sus variaciones de uso, según las épocas y estilos, están relacionados directamente con los resultados emocionales de las diferentes obras musicales. El conocer cuál es el uso adecuado de los elementos musicales, observables en la ejecución interpretativa, nos permite de algún modo valorar hasta qué punto es innata o no la expresividad y nos puede abrir la puerta a nuevos enfoques de aprendizaje. Todos estos aspectos son objetivos de esta investigación: analizar aspectos relacionados con la expresividad en la música instrumental y su aprendizaje desde el punto de vista del intérprete, con el fin de aportar una visión general sobre la relación de la expresividad con aspectos musicales y poder mejorar en su comprensión y aplicación al proceso de formación de los músicos.

La expresividad en la música se ha dado por supuesta (Bonastre y Muñoz, 2013), y sólo investigaciones recientes han puesto en evidencia que los modos óptimos de mejorarla y entrenarla deben suponer un tratamiento explícito (Juslin y Persson, 2002; Williamon, 2014), en contra de la idea preconcebida de que la capacidad de expresar es innata y no puede mejorarse mediante estrategias específicas de enseñanza- aprendizaje.

Un estudio reciente sobre las concepciones y prácticas de enseñanza-aprendizaje de la música en España, centrado en el cambio hacia una enseñanza enfocada en manejar los procesos mentales de los estudiantes desde una perspectiva constructivista (López, Pozo y de Dios, 2013), mostró que los profesores aún se centran básicamente en transmitir el conocimiento musical y técnico en lugar de en intentar construir. Este hallazgo se vincula directamente con la enseñanza-aprendizaje de la expresividad en la música. En este sentido, conocer ese tipo de concepciones en estudiantes y profesores puede ser altamente relevante, pero hay una clara falta de estudios empíricos en este ámbito. Ese será precisamente uno de los principales objetivos de este trabajo doctoral.

CAPÍTULO I - EXPRESIVIDAD MÚSICAL Y EMOCIÓN

Sólo muy recientemente se ha considerado que la enseñanza-aprendizaje de la expresividad en la música debería ser tomada en serio como una materia que merece un análisis explícito y detallado. Un argumento claro a favor de esta idea es que la escasa evidencia empírica disponible indica que la búsqueda de comunicación emocional mediante la música es común en todos los niveles de aprendizaje musical (como se puede apreciar en el artículo de Juslin y Laukka, 2004), que la intención de los músicos profesionales es frecuentemente expresar emociones específicas (Lindström, Juslin, Bresin y Williamon, 2003) y que los músicos expertos son capaces de expresar emociones específicas mediante la manipulación de elementos musicales como el tempo, la articulación, o el timbre (Juslin, Karlsson, Lindström, Friberg y Schoonderwaldt, 2006; Timmers y Sadakata, 2014; Viellard, Roy y Peretz, 2012). Como lo expresa Berman (2010, p. 27; original en inglés del 2000), “todo pianista debe saber cuáles son las acciones físicas que afectan a la calidad de su sonido, y de qué manera lo hacen”, reflejando la idea de que todo músico debería conocer qué sonidos están vinculados a emociones específicas.

La emoción es considerada multidimensionalmente hoy en día, como un proceso que implica una serie de condiciones desencadenantes, la existencia de experiencias subjetivas o sentimientos, diversos niveles de procesamiento cognitivo, cambios fisiológicos, patrones expresivos y de comunicación (expresión emocional), que tienen unos efectos motivadores y una finalidad: la adaptación a un entorno en continuo cambio (Lewis, 2008).

Dado este carácter multidimensional podría sugerirse que si la expresividad en las interpretaciones (entendida como comunicación de emociones, que, como se explica posteriormente, será el enfoque de este trabajo doctoral) no se trabaja de manera explícita y no hay un esfuerzo consciente por entrenarla, su eficacia vendrá limitada por el juego de

interacciones emocionales que sin querer el intérprete ponga en acción, determinado por lo que le ha pasado antes, lo que le puede pasar después, quién está en la sala y así hasta un infinito de etcéteras. Avalando esta idea, Minassian, Gayford y Sloboda, (2003) encontraron que hasta el 60% de las interpretaciones en público de un grupo de músicos jóvenes de alto nivel eran consideradas como inadecuadas por ellos mismos a pesar de que sus expectativas previas y futuras eran elevadas basándose en su preparación.

Estos factores se toman en consideración de manera explícita y se entrenan y enseñan en detalle en otros modos de expresión comunicativa en público, como el teatro (p.ej., Nicholson, 2000). Además, no es suficiente con unas pequeñas guías de actuación o recomendaciones generales, los elementos básicos de la correcta expresión emocional deben estar entrenados de tal modo que consuman los mínimos recursos, tanto físicos como mentales. De este modo el intérprete pueda dedicarse a objetivos más generales de la interpretación musical.

En este apartado se define el concepto de expresividad, delimitando su expresión como concepto multidisciplinar desde un enfoque más concreto centrado en la interpretación y la comunicación de emociones. Para ello, en primer lugar se trata de definir conceptualmente la expresividad, un constructo con muy diferentes acepciones a lo largo de la historia y generalmente tratado con enorme subjetividad. En segundo lugar, se resume la evidencia disponible actualmente sobre el papel de la expresividad como medio de comunicar emociones. A continuación se analiza qué es una interpretación expresiva y, finalmente, qué características del intérprete determinan el grado y tipo de expresividad en una interpretación.

1. LA EXPRESIVIDAD

Para la correcta definición del concepto de expresión y expresividad, en una primera aproximación analizaremos los diccionarios más habituales. En el *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* encontramos que, según la cuarta acepción (la relevante para el tema que nos ocupa) la expresión es “la viveza y propiedad con que se manifiestan los afectos en las artes y en la declamación, ejecución o realización de las obras artísticas” (RAE, 2012). La *expresividad* se define como “cualidad de lo expresivo”, y esto (2ª acepción) como “dicho de cualquier manifestación mímica, oral, escrita, musical o plástica, que muestra con

viveza los sentimientos de la persona que se manifiesta por aquellos medios” (RAE, 2012). Otra definición aportada por un diccionario más especializado en música, sobre el concepto de expresión recoge: “en la historia de la musicología ha sido común y muchas veces repetida la idea de que la música puede expresar emociones [...]. Más comúnmente “expresión” se aplica a los elementos de la interpretación musical que dependen de opciones personales y, por tanto varían con los intérpretes [...]” (Diccionario Akal/Grove de la Música, 2000, pp. 324-325).

Adicionalmente, según *The Concise Oxford Dictionary of Music*, el término *expression* es definido como: “That part of a composer's mus. such as subtle nuances of dynamics which he has no full means of committing to paper and must leave to the artistic perception and insight of the executant. All he can do is to indicate speed and the kind of mood to be expressed by means of conventional mus. terms written on the score. A large part of the cond.'s art is the imparting of expressive qualities to the perf.” (Kennedy y Kennedy, 2004, p. 238).²

De un modo más completo, en la versión online del *Oxford Companion to Music*, (White, 2007-2015) define *expression*, como:

“A term that may denote either the expressive qualities of a performance or those inherent in a piece of music. In performance, expression is created through a complex interaction of a variety of discrete technical devices and practices used by the performer, such as dynamic variation, choice of tempo, rubato, phrasing, articulation, variations in the use of vibrato, changes of instrumental or vocal timbre, body movement, or any number of similar devices. By these means a performance may be invested with emotion, and hence ‘playing expressively’ may be synonymous with ‘playing with emotion’.

Over time, composers have become increasingly concerned with suggesting or even prescribing expressive aspects of performance.

² “Esa parte de la música de un compositor, como los matices sutiles de dinámicas, que no tiene medios de plasmar en el papel y debe dejar a la percepción artística y la intuición del intérprete. Todo lo que puede hacer es indicar la velocidad y el tipo de estado de ánimo que debe expresarse, mediante términos musicales convencionales escritos en la partitura. Gran parte del arte del intérprete está en conferir cualidades expresivas a la interpretación”, (traducción propia).

Baroque composers tended to provide few, if any, indications concerning dynamics or tempo in their manuscripts and publications, but in the Classical era these and articulation markings became common. 19th-century composers sometimes gave extremely detailed instructions for tempo and dynamic changes (Tchaikovsky, for instance, towards the end of his Sixth Symphony, indicates a decrescendo from *p* to *pppppp* over the course of five bars), and in the 20th century some felt the need to preface their works with precise instructions to the performer about the way in which expression marks (sometimes newly created) should be realized.

Expression may also be inherent in a musical work. A melody, a harmonic progression, a dissonance, or another device or combination of devices may be said to give a work expression”³ (White, 2007-2015).

Finalmente, en el *Grove Music Online* (Oxford University Press, 2007-2015) se da una definición similar y diversos autores ofrecen una detallada descripción histórica del desarrollo del término. Por centrarnos tan sólo en la definición, la entrada del término indica:

“In its simplest sense, the term ‘expression’ is applied to those elements of a musical performance that depend on personal response and that vary between different interpretations. In this sense a piano teacher may enjoin a pupil to ‘put in the expression’, i.e. to play a piece with a certain articulation, tempo and phrasing. It is not clear how this use of the term

³“Un término que puede indicar tanto las cualidades expresivas de una interpretación o esas inherentes a una pieza de música. En la interpretación, la expresión se crea mediante una interacción compleja de diferentes artefactos y prácticas técnicas discretas empleadas por el intérprete, tales como la variación dinámica, la elección del tempo, el rubato, el fraseo, la articulación, las variaciones en el uso del vibrato, los cambios en el timbre vocal o instrumental, el movimiento corporal, o varias estrategias similares. Por estos medios puede investirse con emoción una interpretación y, así, “tocar expresivamente” puede ser sinónimo de “tocar con emoción”.

A lo largo del tiempo, los compositores han llegado a estar cada vez más preocupados con sugerir o incluso prescribir aspectos expresivos de la interpretación. Los compositores barrocos tendían a proporcionar pocas, si alguna, indicaciones relativas a las dinámicas o al tempo en sus manuscritos y publicaciones, pero en la época Clásica, las marcas de articulación se hicieron comunes. Los compositores del siglo 19 daban a veces instrucciones extremadamente detalladas del tempo y los cambios de dinámica (Tchaikovsky, por ejemplo, al final de su Sexta Sinfonía, indica un decrescendo de *p apppppp en solo cinco compases*) y en el siglo 20 algunos sentían la necesidad de incluir prefacios en sus trabajos con instrucciones precisas para el intérprete sobre el modo en el que las marcas de expresión (algunas veces creadas) deberían ser ejecutadas.

La expresión puede ser también inherente a un trabajo musical. Una melodía, una progresión armónica, una disonancia, o cualquier otro artefacto o combinación de ellos, puede decirse que da expresión. (traducción propia).” Versión online consultada el 8 de enero de 2015.

relates to the concept that occurs in music criticism (as when a piece of music is said to express some emotion, outlook or idea). What does it mean to say of a piece of music that it has expression, or that it expresses, or is expressive of a certain state of mind? The question is a philosophical one, and reflects the profound uncertainty in contemporary aesthetics over the most important concept bequeathed to it by the Romantic movement.”⁴

Una distinción que debe hacerse es entre expresión, lo que las personas hacen cuando comunican emociones y expresividad, y la cualidad de lo expresivo que sí puede atribuirse a la música en sí misma. En palabras precisas de la versión online de la *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, en el apartado centrado en la filosofía de la música (Kania, 2014):

“Pieces of music, or performances of them, are standardly said to be happy, sad, and so on. Music's emotional expressivity is a philosophical problem since the paradigm expressers of emotions are psychological agents, who have emotions to express. Neither pieces of music, nor performances of them, are psychological agents, thus it is puzzling that such things could be said to express emotions. One immediately helpful distinction is that between expression and expressivity, or expressiveness. Expression is something persons do, namely, the outward manifestation of their emotional states. Expressivity is something artworks, and possibly other things, possess. It is presumably related in some way to expression, and yet cannot simply be expression for the reason just given. Most theorists also distinguish between expressivity and representation, claiming that music is expressive of emotions, rather than representing them. To give a non-musical example, one might paint a person crying, yet do so in a clinical style such that the painting *represents* the person's sadness, yet is

⁴“En su sentido más simple, el término “expresión” se aplica a aquellos elementos de la interpretación musical que dependen de la respuesta personal y varían entre diferentes interpretaciones. En este sentido, un profesor de piano puede mandar a un pupilo que ponga expresión, p.ej., que toque una pieza con una cierta articulación, tempo o fraseo. No está claro cómo este uso del término se relaciona con el concepto usado en la crítica musical (como cuando se dice que una pieza expresa una emoción, actitud o idea). ¿Qué significa decir de una pieza de música que tiene expresión, o que expresa, o que es expresiva de un cierto estado mental? La cuestión es filosófica y refleja la profunda incertidumbre en la estética contemporánea sobre el concepto más importante que le ha legado el movimiento Romántico”, (traducción propia).

itself not a sad painting, that is, *expressive* of sadness, but rather a cool, detached one”.⁵

La primera investigación sistemática sobre la expresividad fue probablemente llevada a cabo por el teórico suizo Mathis Lussy en la segunda mitad del siglo XIX. La investigación cualitativa de este autor se centró en realizar anotaciones en las partituras de las interpretaciones en vivo de músicos contemporáneos, como von Bülow o Anton Rubinstein, con el fin de recoger detalles sobre el “timing”⁶, las dinámicas y el fraseo. Lussy propuso la idea de que la expresividad en la interpretación es una manifestación conductual sonora de la respuesta afectiva del intérprete a las características rítmicas y tonales de la música. (Lussy, 1874, 1883).

Posteriormente, en 1892, Benjamin Ives Gilman, profesor de psicología en la Universidad de Clark (USA), realizó un estudio cualitativo sobre la expresividad en la música en lo que supone probablemente el primer intento por estudiarla empíricamente de un modo controlado. Invitó a una interpretación de piano y violín a un grupo de personas interesadas en la música, pero sin entrenamiento musical y les pasó un cuestionario con 14 preguntas y obtuvo respuesta de 28 personas (16 hombres y 12 mujeres). Las preguntas se centraban en aspectos tales como el grado en el que pensaban que las piezas eran o no expresivas de cierta

⁵“Se dice habitualmente que las piezas musicales, o las interpretaciones de las mismas, son felices, tristes, etcétera. La expresividad emocional de la música es un problema filosófico dado que quienes expresan las emociones son agentes psicológicos que tienen emociones que expresar. Ni las obras musicales, ni las interpretaciones de ellas, son agentes psicológicos, así es confuso que se pueda decir que tales cosas expresan emociones. Una distinción inmediatamente útil es la existente entre expresión y expresividad. La expresión implica algo que las personas hacen, en este caso la manifestación externa de sus estados emocionales. La expresividad, en cambio, es alguna cualidad que las obras de arte, entre otras cosas, poseen. Estaría relacionada de algún modo con la expresión, pero no puede ser simplemente expresión por las razones antes dadas. La mayoría de los teóricos también hacen una distinción entre expresividad y representación, argumentando que la música expresa emociones más que representarlas. Para dar un ejemplo no musical, uno podría pintar a una persona llorando, pero hacerlo en un estilo poco emocional de manera que la pintura represente la tristeza de la persona, pero sin ser una pintura triste en sí misma, es decir, expresiva de tristeza, sino más bien una pintura fría y desapegada”. (traducción propia).

⁶No hay una traducción exacta al castellano del término inglés “timing”. Como señala Clarke (1999), “...a distinction must be made between the structural properties of rhythm (which are indeed based on the principle of small integer ratios) and their so-called expressive properties-continuously variable temporal transformations of the underlying rhythmic structure (Clarke, 1985). These temporal transformations, referred to by some authors (e.g., Clynes, 1983, 1987; Repp, 1992) as expressive microstructure, are what the term “timing” identifies...” (Clarke, 1999, p. 489). [“deben distinguirse las propiedades estructurales del ritmo (que de hecho se basan en el principio de proporciones de números enteros pequeños) y de las denominadas propiedades expresivas –transformaciones temporales continuamente variables de la estructura rítmica subyacente... Estas transformaciones temporales a las que algunos autores se han referido como microestructura expresiva es lo que identifica el término “timing”]. Así, optamos por no traducir “timing” como ritmo y dejar en adelante la palabra inglesa con este significado de variaciones continuas de la estructura rítmica con un efecto expresivo.

sensación dramática, cuál es el adjetivo que mejor describiría las piezas o si se ajustaban al tipo de expresión que esperaban (Gilman, 1892a, 1892b). Las conclusiones de este estudio pionero inciden en que el estudio parte de la idea que la música es expresiva como un modo de comunicación: “The opinion which has been the starting point of this experiment is that music is a form of language, a vehicle by which thoughts and feelings may be transmitted from one mind to other. Musical compositions are said to be the text which he who listens may read. In other words, a piece of music has, according to this view, a power to engender a more or less specific frame of mind and heart: this being its burden, message, import, or what it expresses.”⁷ (Gilman, 1892b, p. 42).

Años después encontramos más publicaciones relacionadas con la expresión y la expresividad. Kate Hevner (1935) publica en la revista *Psychological Review* una revisión centrada en “Expression in music” y el conocido Carl Emile Seashore dedica un capítulo entero de su libro “Psychology of Music” al tema “la mente musical”, que incluye una sección sobre el “sentimiento musical” (Seashore, 1938). Seashore establece las bases de la investigación de la expresividad emocional en la música, al establecer, por ejemplo, que “deviation from the exact is, on the whole, the medium for the creation of the beautiful- for the conveying of emotion. That is the secret of the plasticity of art. The exact is cold, restricted and unemotional, and, however beauty in itself, soon palls upon us. The variation from the exact which is due to incapacity for rendering the exact is, on the whole, ugly. The artist who is to vary effectively from the exact must have mastered its attainment before his emotion can express itself adequately through a sort of flirtation with it”⁸ (Seashore, 1928, pp. 11-12). Seashore no propone una teoría de cómo esas desviaciones producen emociones, pero sí un paradigma de cómo podría estudiarse: realiza una analogía entre trabajos sobre análisis acústicos de la expresión emocional en actores (Fairbanks, 1940) y sugiere que pueden realizarse análisis similares en el campo de la música (Seashore, 1947). Pero él mismo no realizó ningún estudio de este tipo y hasta principios de la década de 1990 no se recogió su

⁷ “La opinión que ha sido el punto de partida de este experimento es que la música es una forma de lenguaje, un vehículo mediante el que los pensamientos y sentimientos pueden ser transmitidos de una mente a otra. Se dice que las composiciones musicales son el texto que el que escucha puede leer. En otras palabras, de acuerdo con este punto de vista una pieza musical tiene la capacidad de engendrar un marco mental y afectivo más o menos específico: esto sería su carga, su mensaje, lo que transmite, o lo que expresa”, (traducción propia).

⁸ “La desviación de lo exacto es, globalmente, el medio para crear lo bello; para producir la emoción. Ese es el secreto de la plasticidad del arte. Lo exacto es frío, limitado y no emocional y aunque pueda ser bello en sí mismo, nos aburre rápidamente. La variación desde lo exacto que se debe a una incapacidad para reproducir lo exacto es, globalmente, fea. El artista que quiere variar desde lo exacto de manera efectiva tiene que haber conseguido manejar con maestría realización antes de que su emoción se pueda expresar adecuadamente mediante una especie de coqueteo con ella”, (traducción propia).

sugerencia en la realización de estudios empíricos controlados. El concepto de expresividad sigue siendo difuso en ese momento y en buena medida, como indica Hevner, “By the expressiveness of these elements, we mean the immediate and direct responses which the organism makes to them, especially such physiological responses as motor attitudes, empathic experiences, affective states, mood effects and emotional reactions, since the sentiments or concepts or ideas which may also be aroused are largely conditioned by these physiological responses” (Hevner, 1935, p. 186)⁹.

La idea que subyace es que la expresividad es en realidad una respuesta del oyente. Asimismo, Ivy G. Campbell presenta en 1942 una serie de experimentos dirigidos a analizar las propiedades expresivas de piezas musicales clásicas y populares seleccionadas con el fin de refinar la clasificación propuesta por Hevner de las emociones ligadas a la música.

También hay que nombrar el relevante trabajo de Leonard B. Meyer (2001, original de 1956). Meyer argumenta que las emociones surgen a partir del procesamiento cognitivo de los patrones musicales formales. Una de las principales hipótesis de las que parte su trabajo es que “el afecto o el sentimiento emocional se originan cuando una expectativa –una tendencia a responder-, activada por una situación musical que sirve de estímulo, es temporalmente inhibida o permanentemente bloqueada” (Meyer, 2001, p. 51). La expectativa estaría constituida, según este autor, por una amalgama de principios perceptivos universales y convenciones aprendidas, específicas de cada entorno cultural. Aunque muchas de las ideas de Meyer han sido criticadas y revisadas tanto desde la teoría e investigación psicológica como desde la investigación musical, su obra constituye la primera aportación relevante y sistemática al estudio de la emoción en la música y ha sido seguramente la más influyente en todos los investigadores posteriores en este campo.

El punto de vista actual trata lógicamente de ser más comprensivo con el concepto de expresividad, aunque no hay una definición consensuada. El término ha sido usado previamente para referirse a las relaciones entre la interpretación de una pieza y elementos musicales específicos o a la relación entre las variaciones en la interpretación y la percepción

⁹ “Con la expresividad de estos elementos nos referimos a las respuestas directas e inmediatas del organismo, especialmente respuestas fisiológicas como las actitudes motoras, las experiencias empáticas, los estados afectivos, los efectos del estado de ánimo y las reacciones emocionales, ya que los sentimientos, los conceptos o las ideas que pueden también activarse están muy condicionados por estas respuestas fisiológicas”, (traducción propia).

del oyente (Gabrielsson, 2003). En contraste, con el punto de partida de Hevner, actualmente se entiende que el concepto de expresividad debería englobar tanto la producción como la percepción de la música, de un modo combinado y en una interacción compleja, es decir, recoger tanto la intención del intérprete, basada en la idea del compositor, como la percepción del que escucha (Gabrielsson y Juslin, 1996). Aunque tradicionalmente la expresión musical ha sido tratada como una sola dimensión en la que la interpretación de una determinada pieza obtendría más o menos expresividad (Marchand, 1975), la investigación actual indica que la expresividad debe ser entendida como un constructo multidimensional.

En principio, hay múltiples factores que pueden influir en la expresividad de una interpretación. En la siguiente tabla se recogen algunos ejemplos que propuso Juslin (2003), agrupados en función del tipo de factor que podría influir: las características de la pieza o del instrumento, aspectos del intérprete o el oyente, o el contexto de la interpretación musical. Es prácticamente imposible analizar de manera simultánea todos estos aspectos y sus posibles interacciones, por lo que en la investigación en este campo ha tratado de centrarse en unos u otros factores de manera aislada y relacionarlos con el resto. Dado el enfoque del presente trabajo, como ya se ha comentado antes, el mismo se centrará básicamente en el análisis de las principales variables relacionadas con las características del intérprete.

Tabla 1.1. Ejemplos de factores que podrían influir la expresión en la interpretación musical (adaptado de Juslin, 2003).

Tipo (Relacionados con...)	Ejemplos de factores
La pieza	La propia composición musical
	Variantes en la notación de la pieza
	Encuentros con el compositor o comentarios escritos de este
	Estilo o género musical
El instrumento	Parámetros acústicos disponibles
	Aspectos específicos del instrumento en el timbre, altura de los sonidos, etc.
	Dificultades técnicas del instrumento
El intérprete	Interpretación estructural del intérprete
	Intención expresiva respecto al sentido emocional de la pieza
	Estilo de expresión emocional
	Capacidad técnica
	Precisión motora
	Su estado de ánimo mientras toca
	Interacción con otros intérpretes
El oyente	Percepción de la interacción con la audiencia
	Preferencias musicales
	Conocimientos musicales
	Personalidad

Tipo (Relacionados con...)	Ejemplos de factores
El contexto	Estado de ánimo
	Estado atencional
	Acústica de la sala
	Tecnología de sonido
	Contexto de escucha (grabación, concierto, etc.)
	Presencia de otras personas
	Visibilidad
	Entornos culturales o históricos
	Evaluación formal de la interpretación (p.ej., un examen)

La discusión previa en este texto ofrece diferentes alternativas a la hora de entender qué es la expresividad. En general, la posición dominante parece resumirse, en una fórmula muy simplificada, en algo así como “desviaciones de la partitura”. De acuerdo con Juslin (2003) y Juslin y Timmers (2010) hay evidencia empírica suficiente recogida en las dos últimas décadas, además de argumentos racionales, para sostener la idea de que la música no es expresiva de un modo genérico, sino de un modo concreto, analizable y estudiable en función de las características acústicas de la interpretación y la interacción entre ellas y otros elementos que potencialmente influyen en la expresividad. Con el objetivo de recoger el carácter complejo y multidimensional de la expresividad musical y tratar de comprender qué es exactamente lo que el intérprete añade a la partitura para conseguir expresar, Juslin (2003) propone el *modelo GERMS*, como una teoría psicológica de las fuentes de producción y comunicación de la expresividad. Parte de la asunción de que la mera introspección (en realidad, el criterio que se ha usado históricamente para describir y explicar la expresividad) no es una herramienta adecuada para explicar los mecanismos psicológicos de un proceso complejo como es la interpretación musical, mecanismos que en su mayor parte, además, no serán accesibles mediante la auto-observación y el análisis cualitativo de los músicos expertos. El modelo GERMS surge, entonces, de dos principios básicos:

- 1) Trata de ir más allá de la interpretación y tener en cuenta la persona que está detrás de ella.
- 2) Es una aproximación multidimensional.

De acuerdo con el modelo GERMS (Juslin, 2003), la expresividad en la música podría estar compuesta al menos por cinco elementos, como se ha indicado previamente. En detalle:

- a) La transformación de elementos musicales que generarían un determinado efecto expresivo en el oyente (o *generative rules*, la *G* del nombre del modelo) (Clarke, 1988). Esto implica que mediante la manipulación de elementos como el tiempo, las dinámicas o la articulación el intérprete conseguiría subrayar los acentos métricos o la estructura armónica. Estas reglas generativas parten de dos principios implicados en la producción musical: a) la gramática generativa de Noam Chomsky (1957), que tiene su reflejo en el ámbito musical en la teoría generativa de la música tonal de Lerdahl y Jackendoff (1983); y b) principios generativos que afectan a la producción y el control en la ejecución de sus aspectos expresivos. Según la teoría generativa de Lerdahl y Jackendoff (1983) habría dos tipos de reglas generativas: 1) basadas en la agrupación de notas, con marcas que sugieren qué notas están agrupadas o separadas en diferentes momentos musicales: un punto de ataque después de un sonido prolongado que está entre otros más cortos; un cambio en el registro; el final de los compases, o cambios en las dinámicas, la articulación, la longitud o el timbre; 2) reglas basadas en la acentuación, que señalan acentos rítmicos que proporcionará al oyente estructura y expresividad.
- b) La expresión emocional (*E*), que comunica emociones a los oyentes (Juslin, 1997). Mediante la manipulación del tempo o el volumen el intérprete trataría (no necesariamente de modo explícito) de dotar a la pieza de un carácter emocional adecuado. Juslin (1997) encontró que al pedir a los intérpretes que traten de transmitir ciertas emociones básicas en una misma melodía, las manipulaciones que estos realizaban eran similares. Y el público reconocía de manera fiable las emociones que el intérprete intentaba transmitir. Por ejemplo, un tempo rápido, una articulación staccato y una dinámica forte se asociaban a felicidad, mientras que todo lo contrario se relacionaba con la tristeza. Juslin (1995) propuso una adaptación del *Lens Model* (Brunswik, 1956) para la comunicación musical, que relaciona la intención de expresión emocional del intérprete, los elementos musicales que debe manipular y el reconocimiento de la expresión emocional por parte del oyente. Este modelo se explicará con más detalle en un apartado posterior.
- c) Cierta variabilidad aleatoria e incertidumbre que da a la música un aspecto vivo (*Random fluctuations*, *R*). La imprecisión motora, incluso mínima es inherente al ser humano (Gilden, 2001), e incluso cuando músicos expertos tratan de tocar en

intervalos temporales perfectos se producen mínimas variaciones involuntarias. Como dice Isabel Gutiérrez Blasco (2013, p. 26), “el problema consiste en saber qué variaciones son voluntarias y cuáles producto del azar o de los condicionamientos físicos”. La búsqueda de una mayor espontaneidad podría ser también una explicación de la variabilidad entre distintas ejecuciones de una misma interpretación.

- d) Principios del movimiento o cinemáticos (*Motion principles, M*), según los cuales los cambios de tempo deberían seguir patrones naturales del movimiento humano para conseguir una forma agradable (Shove y Repp, 1995). La relación entre música y movimiento está en general aceptada como evidente; concretar en el movimiento biológico característico de los seres humanos permite hacer esta variable operativa y susceptible de estudio. Como señala Juslin (2003), hay dos tipos de estos patrones de movimiento en la interpretación musical: recreaciones intencionadas del intérprete (no necesariamente conscientes) y movimientos no intencionados que reflejan límites anatómicos del cuerpo en su relación con los requisitos motores del instrumento que se está tocando. Friberg y Sundberg (1999) compararon vídeos de los patrones de deceleración de bailarines profesionales tras correr 250 ó 340 metros con los patrones de tempo medio en los ritardandi finales en interpretaciones musicales. Desarrollan a partir de esta comparación un modelo matemático de dos parámetros (curvatura y velocidad final) que describe adecuadamente tanto la velocidad de frenado de los corredores como el ritardandi final de las interpretaciones musicales, tanto los promedios como los resultados individuales. En un experimento más reciente, (Castellano, Mortillaro, Camurri, Volpe y Scherer, 2008) analizaron la cantidad de movimientos de la parte superior del cuerpo y la velocidad de movimiento de la cabeza de un pianista mientras tocaba la misma pieza con diferentes intenciones expresivas. Ambos parámetros permitían distinguir la presencia de expresión emocional e incluso permitían cierta distinción entre diferentes emociones expresadas. Estos hallazgos y otros similares subrayan la íntima relación entre música y movimiento del intérprete.
- e) Violaciones estilísticas de las expectativas (*Stylistic unexpectedness, S*), lo que como ya indicaba Meyer en su trabajo clásico sobre las reglas generativas de la emoción en la música, tiene potencialmente un importante rol estético, ya que “Las cadencias y los restantes adornos tienen una función estética al demorar una resolución esperada, al

desviarse de la curva melódica regular, o, dicho de otro modo, al crear una tensión psicológica” (Meyer, 2001, p. 216). El intérprete intentaría de manera deliberada desviarse de las expectativas para añadir tensión e impredecibilidad a la interpretación. La capacidad de desviarse de las convenciones para conseguir una mejor expresión de manera creativa, exige el mayor conocimiento posible del contexto, las convenciones estilísticas y el modo de aplicarlas.

Todos estos componentes se presentan mezclados e interactuando en una sola interpretación, aunque cada uno de ellos tiene orígenes diferentes, distintos efectos perceptivos y estéticos y parece estar procesado por un área cerebral diferente. En suma, de acuerdo al modelo GERMS, una interpretación expresiva debería:

- 1) transmitir la estructura de la música.
- 2) expresar emociones.
- 3) exhibir precisión cinética.
- 4) sugerir movimientos y gestos propios del ser humano.
- 5) desviarse de las expectativas estilísticas de modos estéticamente agradables.

Todos estos componentes reflejan relaciones psicofísicas entre características acústicas de la interpretación y características psicológicas del oyente. La siguiente tabla, tomada de la adaptación de Juslin y Timmers (2010) de la propuesta de Juslin (2003) ilustra las diferencias entre cada uno de los cinco componentes propuestos de la expresividad. Existe evidencia empírica de la validez de estos componentes como vías para conseguir una ejecución musical expresiva y parece que el componente *E*, expresión emocional fue el que mejor predecía el juicio de los oyentes sobre el grado en el que se conseguía una ejecución expresiva (Juslin, Friberg y Bresin, 2002).

Tabla 1.2. Características de los componentes del modelo GERMS (Juslin, 2003, adaptado por Juslin y Timmers, 2010).

Característica	Componentes				
	G	E	R	M	S
Origen	Transformaciones generativas de la estructura	Patrones de claves acústicas específicos de emoción, derivados de la expresión vocal	Variaciones motoras que reflejan limitaciones humanas	Patrones de movimiento típicos del ser humano	Desviación de las convenciones
Naturaleza	Características expresivas locales relacionadas con la estructura	Niveles globales de incertidumbre múltiple	Patrones aleatorios (p.ej., ruido blanco), muy pequeños, irregulares	Dinámicas no compensatorias smooth y global	Características no predecibles por la estructura musical
Principal zona cerebral implicada en su procesamiento	Hemisferio izquierdo, zonas motoras adyacentes al área de Broca	Frontal derecha, ganglios basales, neuronas espejo	Hemisferio izquierdo, áreas motoras, cerebelo	Hemisferio izquierdo, sulcus temporal superior	Córtex cingulado anterior
Efectos perceptivos	Clarifica la estructura, incrementa la expresión inherente a una pieza	Expresa emociones (sobre todo en categorías amplias)	Cualidad vívida y natural para los gestos humanos	Formas expresivas similares a la impredecibilidad	Incrementa la tensión
Dependencia del conocimiento	Media	Baja	Ninguna	Baja	Alta
Contribución estética	Belleza, orden, coherencia	Reconocimiento, activación, expresión personal	Novedad, unevenness	Equilibrio, unidad, reconocimiento	Originalidad, activación
Control voluntario	Parcial	Sí	No	Parcial	Sí

2. LA COMUNICACIÓN DE EMOCIONES

Como ya se comentaba en la introducción a este primer capítulo teórico centrado en expresividad musical y emoción, aunque la investigación aún es escasa, existe ya una cantidad relevante de estudios empíricos que indican que la búsqueda de comunicación de emociones es habitual en las interpretaciones musicales en cualquier nivel, evidencia que coincide con la intuición de músicos y educadores de muy diferentes épocas. Juslin y Laukka encontraron en un estudio que una gran mayoría de los oyentes de una determinada pieza decían de manera abierta que la música les transmitía emociones (Juslin y Laukka, 2004). Asimismo, en otro estudio con cuestionarios, se concretó que un 83% de músicos profesionales decían que su intención al interpretar era expresar emociones específicas (Lindström y otros, 2003). Más aún, existe una amplia evidencia empírica de que los músicos expertos son capaces de comunicar emociones específicas a los oyentes mediante el uso adecuado de elementos musicales como el tempo, la articulación, el timbre, etc. (Juslin, y otros, 2006; Timmers y Sadakata, 2014; Viellard y otros, 2012). Por recoger de nuevo la afirmación de Boris Berman: “todo pianista debe saber cuáles son las acciones físicas que afectan a la calidad de su sonido, y de qué manera lo hacen” (Berman, 2010, p. 27). Del mismo modo, se considera que todos los músicos, en general, deberían de saber qué sonoridades van ligadas a ciertas emociones.

La expresión en música puede conceptuarse en términos similares a un proceso de comunicación en otros ámbitos, como la comunicación no verbal en una relación interpersonal. Así, el músico transmite emociones codificadas que son decodificadas por los oyentes. Hay cada vez más evidencia acumulada de que de hecho la expresión de emociones en la música puede funcionar de un modo análogo a este esquema general. Por ejemplo, una extensa revisión de Juslin y Laukka aporta evidencias de por qué se percibe que la música expresa emociones: el motivo es que la música utiliza canales cognitivos similares a otros tipos de expresión que tienen un claro valor emocional, como la expresión oral (Juslin y Laukka, 2003).

La capacidad de comunicar emociones en la interpretación musical es algo que con frecuencia se da erróneamente por supuesto y no se trabaja de manera explícita. Esta asunción se basa seguramente en el carácter implícito de la comunicación emocional que hace difícil su

transmisión o entrenamiento del profesor al alumno. Este carácter implícito limita las posibilidades de optimizar la comunicación emocional y posiblemente explica en buena medida la baja fiabilidad de las interpretaciones de la misma pieza por el mismo intérprete en diferentes momentos. De acuerdo con la “teoría de la congruencia emocional” (Foa y Kozak, 1986), el estado emocional activo en un momento determinado es el que dirigirá las estructuras cognitivas utilizadas favoreciendo a una serie de aspectos como son el recuerdo de la información, la atención hacia los estímulos o la producción de respuestas que a su vez mantienen congruencia con ese estado de ánimo.

Asimismo, según Bower (1981), la facilidad para activar una emoción (p. ej., el miedo) dependerá del tipo y cantidad de conceptos relacionados con ésta en la memoria a largo plazo y también de la fuerza de las conexiones que hay entre estos elementos. Estos conceptos serían en buena medida activados de modo automático e incluirían amplios esquemas de situaciones y conductas incluso complejas. De acuerdo con estos modelos (y también con versiones más actualizadas y complejas; véase por ejemplo, la monografía de Williams y otros colaboradores *Cognitive psychology and emotional disorders*; Williams, Watts, McLeod y Mathews, 2000; o la 3ª edición del *Handbook of emotions* editada por Lewis, Haviland-Jones y Feldman, 2008) las emociones que se ponen en juego en cualquier contexto susceptible de ser emocional, como una interacción social o, para centrarnos en el caso del que hablamos, algo como la ejecución de una obra artística, están fuertemente determinadas por nuestro aprendizaje previo, surgen de un modo bastante automático, se almacenan con mayor facilidad y se olvidan con mayor dificultad (Talmi, Luk, McGarry y Moscovitch, 2007).

Sin intervenciones externas o internas estas emociones determinan la dirección que nuestro sistema cognitivo tomará favoreciendo el mantener ese estado emocional concreto. Como escriben Chaffin, Logan y Begosh, (2009, p. 360), esto implica que “la respuesta visceral del intérprete a la música contribuye a la memoria musical. Hemos observado que los músicos encuentran difícil tocar de memoria cuando se les pide que lo hagan sin expresión y podría sugerirse que tocar sin emoción elimina claves emocionales que normalmente contribuyen a la recuperación de la música desde la memoria”.

Poniéndolo en términos de interpretación musical, si la expresividad de emociones no se trabaja y no se controla serán otros factores personales o individuales los que determinarán

en qué grado un día cualquiera se consigue la expresión pretendida o algo más o menos parecido, tanto a juicio de oyentes hipotéticamente objetivos como del propio intérprete. Evidentemente, estos factores personales se tienen muy en cuenta, se entrenan y educan del modo más explícito en otros modos de expresión comunicativa en público, como el teatro. Además, no es suficiente con unas pequeñas guías de actuación o recomendaciones generales, los elementos básicos de la correcta expresión emocional deben estar entrenados de tal modo que consuman los mínimos recursos tanto físicos como mentales y el intérprete no deba descentrarse del objetivo en la ejecución y pueda dedicarse a objetivos más generales.

En la literatura sobre el tema se han estudiado diferentes factores que potencialmente podrían influir en la expresividad en la música y en su enseñanza-aprendizaje. Para las metas de este trabajo doctoral, se considerarán aquellos factores sobre los cuales no existe un consenso claro, de modo que puede esperarse una heterogeneidad suficiente en las respuestas, así como diferencias entre profesores y estudiantes y entre estudiantes de uno u otro contexto cultural y educativo. Así, hay cierta controversia respecto a en qué medida la expresividad puede o no aprenderse, si depende o no del talento innato y por lo tanto debería o no ser explícitamente trabajada en el aula. Mientras que se ha propuesto que el nivel musical que se puede llegar a alcanzar y el talento para la música podrían depender parcialmente de factores genéticos y epigenéticos (Chaffin y Lemieux, 2005), una revisión sistemática sobre el tema concluyó que los determinantes reales de la excelencia musical no eran rasgos heredables, sino experiencias tempranas, preferencias, oportunidades, hábitos, entrenamiento y práctica (Howe, Davidson y Sloboda, 1998). Estas conclusiones podrían extenderse a la expresividad en la música, sobre todo dado que la evidencia empírica indica que la enseñanza explícita mejora la expresividad (Juslin y otros, 2006; Woody, 2000), pero para la mayoría de las personas este tema sigue estando abierto y es una cuestión de opinión.

Otros factores relevantes para la enseñanza-aprendizaje de la expresividad en la música incluyen: a) la idea de que la expresión en la música es solo, o al menos principalmente una cuestión de técnica (Karlsson y Juslin, 2008), o de que algunos elementos musicales concretos (tempo, timbre, timing, etc.) se asocian en mayor o menor grado con la producción de resultados emocionales específicos (véase Gabrielsson y Lindström, (2010), Juslin y Timmers (2010) o Timmers y Sadakata (2014) para una revisión de la evidencia disponible sobre esta idea; en un apartado posterior de esta tesis, también se resumen los principales hallazgos en este ámbito); b) que diferentes periodos estilísticos se asocian con

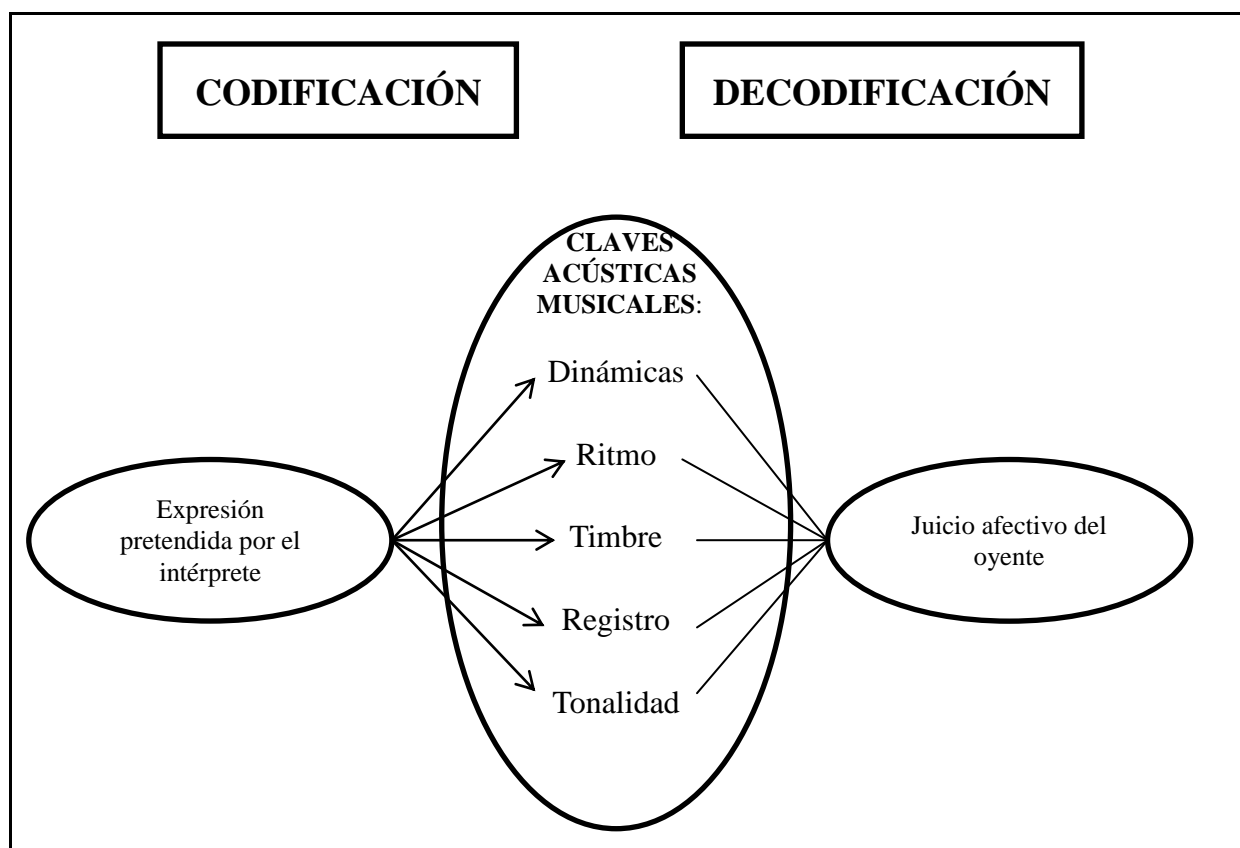
diferentes elementos expresivos y una pieza específica debería estudiarse teniendo en cuenta esta relación (Daynes, 2011); c) que la edad del estudiante afecta al modo de estudiar expresivamente una pieza y que el lenguaje para los términos expresivos debería adaptarse a la edad del alumno (Tan, Pfordresher y Harré, 2010); y d) que tocar de memoria afecta a la expresión que se consigue (Chaffin y otros, 2009).

Por su parte, Viellard y otros (2012) compararon los efectos de versiones expresivas y no expresivas de fragmentos musicales alegres, tristes o que daban miedo, tomando medidas de intensidad de los sentimientos percibidos al escuchar los fragmentos, valoraciones sobre su valencia y grado de activación y diversas medidas psicofisiológicas, como actividad electrodérmica, tasa cardíaca y actividad eléctrica de los músculos faciales. Compararon las valoraciones de 15 estudiantes con un grado en música y que se autodefinían como músicos (media de edad de 23 años) con 12 estudiantes graduados en otras áreas con poca o ninguna experiencia musical (media de edad de 25 años). De manera genérica, los resultados del estudio apoyaron la idea de que el modo de interpretar tiene un impacto importante en los oyentes. Independientemente del tipo de emoción pretendida, el hecho de tocar de manera expresiva produjo variaciones en la respuesta electrodérmica, en concreto un incremento de la misma respecto a las interpretaciones no expresivas del mismo fragmento. Esto fue independiente del tipo de emoción, aunque estudios previos han encontrado niveles superiores de actividad electrodérmica en emociones básicas como la alegría comparado con otras como la tristeza (Krumhansl, 1997). Así, los autores de este estudio concluyen que la expresividad amplificaría la emoción contenida en la estructura musical (en la intención del compositor), pero además produciría una mayor implicación con la música y emociones más intensas.

Respecto a las relaciones entre las estrategias de los músicos para expresar y la percepción de los oyentes del contenido afectivo de la música, han sido representadas por un modelo de lente (o *Lens Model*) basado en la propuesta de Brunswik (1956) como un marco general para representar los procesos de formación de juicios. Según esta representación, el intérprete (codificador) expresaría el afecto mediante el uso de claves probabilísticas y parcialmente redundantes que los oyentes usarían para juzgar la expresión contenida en la interpretación. Las claves son probabilísticas ya que no son indicadores perfectamente fiables de la expresión que el intérprete pretende comunicar. Cada clave no sería por sí misma un indicador fiable de la expresión afectiva, por lo que para que se produzca una comunicación adecuada el oyente debería emplear y combinar muchas claves diferentes. Además, dado que

cada clave es parcialmente redundante puede haber diferentes modos de usar las mismas claves que produzcan una comunicación adecuada. Esa flexibilidad permite a los intérpretes intercambiar diferentes claves y permitiría producir expresiones emocionales en cualquier tipo de instrumento y usando estilos expresivos propios y específicos de cada cultura (Juslin, 1995, 2000). Una representación esquemática del Modelo Lens adaptado a la comunicación emocional en la música se presenta en la siguiente figura.

Figura 1.1. Representación esquemática de un Modelo Lens de la comunicación musical (adaptado de Juslin, 2000).

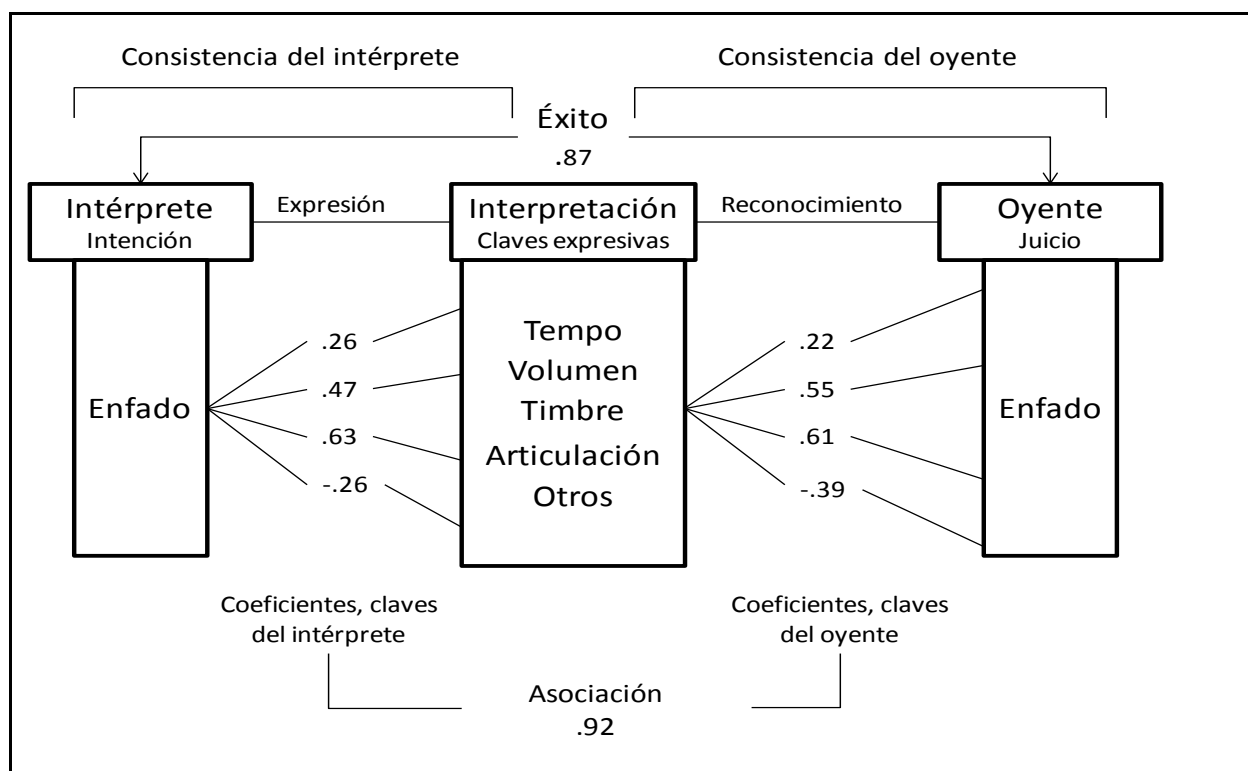


El marco general del Modelo Lens ha sido adaptado y modificado para reflejar la naturaleza de las asociaciones entre los diferentes pasos de la expresión musical, que se muestra en la Figura 1.2. La asociación entre la expresión intentada y el uso de diferentes claves, así como entre las claves y la expresión percibida se puede analizar en términos de análisis de regresión múltiple, en los que la fuerza de la asociación vendría dada por los coeficientes de regresión estandarizados que tomarían valores entre -1 (máxima relación inversa) y 1 (máxima relación directa), con el cero indicando ausencia total de asociación. Los dos modelos de regresión resultantes pueden relacionarse matemáticamente mediante la Lens Model Equation, propuesta por Hursch, Hammond y Hursch (1964) en el contexto de estudios

de formación de juicios en psicología cognitiva y fue adaptado al contexto de la expresión musical por Juslin (2000). La ecuación resultante es compleja y su descripción y justificación va más allá de los objetivos del presente trabajo, pero se puede resaltar que se ha encontrado evidencia de su utilidad para describir la comunicación emocional en la música (Juslin y Madison, 1999).

El modelo Lens presentado en la siguiente figura tiene diferentes elementos que requieren una explicación más detallada. Así, el *éxito* se refiere a la asociación entre la intención expresiva del intérprete y el juicio del oyente, es decir, en qué medida el intérprete consigue comunicar al oyente una emoción dada. En el ejemplo de la figura, referido a una expresión de enfado, este valor es de 0.87, lo que implica que un 75.7% de la variabilidad de los juicios de los oyentes se explica por las manipulaciones de las claves musicales por parte del intérprete.

Figura 1.2. Representación de las claves implicadas en la comunicación del enfado (Juslin, 1995; adaptado por Juslin y Timmers, 2010).



Otro aspecto interesante, sobre todo desde los objetivos del presente estudio es en qué medida este modelo de la comunicación de emociones en la música puede o no considerarse

universal, es decir, si existen diferencias entre distintos países y culturas y, en caso de haberlas, cuáles son y en qué medida se producen. Aunque la música está presente en prácticamente todas las culturas y los elementos básicos de su estructura (variaciones en el tono, duración o ritmo) parecen ser universales (Brown y Jordania, 2013), existe controversia sobre si los elementos expresivos de la música se producen y reconocen del mismo modo en distintos entornos (Higgins, 2012). De hecho, aunque la investigación o los análisis musicológicos al respecto son muy escasos, algunos autores sugieren que la percepción de diferentes elementos estructurales de la música puede depender de variaciones culturales (Stevens, 2012).

La idea, repetidamente sugerida y con cierto apoyo experimental de que la música comparte canales de codificación e incluso estructuras cognitivas y neurológicas con la expresión vocal, particularmente con los elementos no verbales (Juslin y Laukka, 2003), junto con la evidencia de que los aspectos afectivos de la expresión vocal pueden ser universales (Sauter, Eisner, Ekman y Scott, 2010) sugiere, sin embargo, que las expresiones afectivas de la música, la comunicación musical de emociones, podría ser independiente en cierta medida de las diferencias culturales.

De hecho, existe alguna evidencia de que la emoción que trata de comunicarse mediante la música puede ser comprendida por personas de entornos culturales muy diferentes, como en el caso de oyentes occidentales identificando expresiones emocionales en música clásica indostaní (Balkwill y Thompson, 1999), o de nativos africanos que nunca habían escuchado música occidental (la etnia “Mafa” de Camerún) que identificaban correctamente la expresión emocional intentada en la gran mayoría de los casos y además preferían las versiones originales a versiones modificadas en las que entre otras cosas se cambiaban las disonancias (Fritz y otros, 2009).

En un experimento reciente (Laukka, Eerola, Thungujam, Yamasaki y Beller, 2013), se comparó la ejecución de 12 músicos profesionales de cuatro tradicionales culturales diferentes (clásica occidental, clásica indostaní, tradicional japonesa y folk sueca), todos ellos reconocidos intérpretes de instrumentos de cuerda (violín en el caso de los músicos occidentales, sarangi en los indios y kokyū en los japoneses). Se instruyó a los músicos para que trataran de expresar 11 emociones y estados afectivos distintos en piezas cortas elegidas por ellos mismos y grabadas en estudios profesionales: cuatro emociones básicas (ira, miedo,

alegría y tristeza) y otros siete estados afectivos que musicalmente se han considerado relevantes en otros estudios. 87 nativos de tres países (Suecia, Japón e India) juzgaron cuál de las 11 emociones representaba mejor la expresión emocional que producía cada una de las piezas grabadas por los músicos profesionales.

Los resultados de este trabajo mostraron un patrón mixto de similitudes y diferencias debidas a factores culturales. Por un lado, los oyentes identificaban correctamente un porcentaje relevante de emociones tanto de músicas familiares como no familiares. En ambos casos, las emociones básicas se identificaron más adecuadamente que el resto de estados afectivos. Por otro lado, sin embargo, los juicios fueron más adecuados cuando se juzgaba la emoción de la música culturalmente familiar. Los autores también analizaron desde la perspectiva de un “lens model”, qué claves acústicas se relacionaban con las intenciones expresivas de los músicos y con los juicios afectivos de los oyentes. Estos correlatos coincidieron en general con lo encontrado en estudios previos (Gabrielsson y Lindström, 2010, para una revisión) y presentaron patrones bastante similares entre oyentes y culturas musicales. Pero la relación entre el uso de claves estructurales entre la expresión del músico y la percepción del oyente fue más adecuada para las músicas familiares que para las no familiares.

Laukka y otros, (2013) concluyen que estos resultados tomados en conjunto indican que la comunicación emocional en la música puede depender tanto de factores universales como de algunos otros dependientes del entorno cultural. Los factores universales estarían posiblemente vinculados a los aspectos cognitivos y neuroanatómicos que la música comparte con la expresión verbal, el reconocimiento de la expresión facial o la percepción del movimiento, que tienen un elevado valor evolutivo (Ekman, 1992). Sin embargo, ciertas claves serían específicas de la música (Juslin y Laukka, 2003), como las escalas, la afinación o los intervalos melódicos (Patel, 2008) y dependerían de las tradiciones musicales y convenciones culturales específicas de cada cultura.

De hecho, en el recientemente publicado manual centrado específicamente en la expresividad en la interpretación musical (Fabian, Timmers y Schubert, 2014), varios capítulos se centran en las diferencias culturales asociadas a la expresividad y resaltan como diferentes aspectos, como el ritmo o la combinación de música vocal e instrumental en entornos donde el idioma puede afectar las características de la música, pueden tener efectos

diferenciales en la expresividad en músicas populares como el pop (Dibben, 2014), el jazz (Bauer, 2014) o el funk (Ashley, 2014), o en músicas no occidentales como la música indostaní (Van der Meer, 2014), las canciones tradicionales estonias (Lippus y Ross, 2014) o las polifonías vocales de los pigmeos Bedzan (Marandola, 2014). Claramente, como todos estos trabajos resaltan, se precisa más investigación en este campo y la propuesta de Laukka y otros (2013) parece un buen marco de análisis. En la presente tesis se analizarán las concepciones y creencias sobre la expresividad de estudiantes de tres entornos culturales diferentes, pero todos ellos en un entorno lo bastante similar, sobre todo desde el punto de vista de la formación musical clásica occidental a la que todos están vinculados, para pensar que el efecto de cualquier variable cultural debería ser pequeño.

3. LA INTERPRETACIÓN EXPRESIVA

El intérprete es el tercer pilar que permite acotar el concepto de expresividad al que hace referencia esta investigación. Definir el papel del intérprete y de la interpretación puede servir de introducción a los conceptos históricos, analíticos y psicológicos básicos de la interpretación que, como afirma Clarke (2006), se espera que sea expresiva para considerarse una interpretación coherente y buena:

“...se espera que los músicos den vida a la música, que vayan más allá de lo que proporciona explícitamente la notación o la transmisión oral-que sean “expresivos”. Por lo tanto, no es extraño que una parte sustancial de la investigación sobre la psicología de la interpretación haya estado de alguna manera centrada en cuestiones de interpretación y expresión.” (Clarke, 2006, p. 82).

La interpretación musical cuando el nivel es muy alto requiere de una extraordinaria combinación de habilidades, el intérprete tiene que desarrollar destrezas físicas y mentales. Las habilidades físicas se entrenan desde los comienzos del aprendizaje del instrumento y paralelamente el alumno mejora el aprendizaje de los procesos mentales utilizados y con el propio desarrollo personal se construye el aprendizaje. Entre las habilidades que va mejorando el intérprete se encuentra la comprensión de la obra y la apreciación de las emociones que se descubren y pretenden comunicar para la apreciación expresiva de la música objeto de estudio, porque de acuerdo a las palabras de Berman (2010), el objetivo (y la

responsabilidad) de un intérprete profesional, es emocionar a su público. De hecho la interpretación, se considera un acto creativo, no una simple reproducción y del mismo modo se considera desde la concepción de los intérpretes que cada actuación es una ejecución exclusiva de la música que busca ser comunicadora y expresiva.

La actuación interpretativa puede ser para uno mismo, para amigos o en un entorno familiar o para un público general, pero en todas estas situaciones hay una comunicación expresiva (Rosen, 2005). Esto conlleva una preparación previa que en el caso de ser una actuación en público consta de varios momentos, según Berman (2010): descifrar el mensaje del compositor, observar el contexto y la técnica del alma durante la actuación (y un poco antes). El momento que es tal vez más interesante en el contexto de este estudio es el que denomina “técnica del alma”:

“Durante el tiempo que dura el concierto el intérprete se sumerge en un proceso emocional de libre asociación (una especie de ensoñación emotiva, por llamarlo de alguna forma), siempre dentro de los límites marcados por la obra que está interpretando.” (Berman, 2010, p. 180).

Así, la idea es que el intérprete debe encontrar el camino que le conduzca hacia una conexión con la música que interpreta y desarrollar la técnica necesaria para poder lograr que sea expresiva. Debe asimilar los elementos musicales, melodías, estilo y contexto y la relación de cada uno de ellos con una comunicación expresiva. El clima emocional en el que el músico trabaja, el manejo de emociones en su vida cotidiana y cómo se prepara emocionalmente para una interpretación son asimismo puntos relevantes para una interpretación expresiva (Woody y MvPherson, 2010). Todos estos aspectos musicales relacionados con la comunicación expresiva de la interpretación serán detallados posteriormente.

Los medios de los que dispone el intérprete cada vez son más amplios con el paso del tiempo: ya no sólo dispone de la información que aporta la partitura, sino también, en el repertorio de los siglos XX y XXI, dispone de grabaciones y nuevas fuentes documentales. La grabación juega un papel relevante en las investigaciones musicológicas sobre la música del siglo XX en adelante, ya que aporta más documentación de estudio y el desarrollo del análisis interpretativo sobre las obras y estilos compositivos permite extraer información más detallada también sobre estilos interpretativos en distintos momentos y lugares. Hasta

podemos encontrar grabaciones de interpretaciones de los propios compositores como testimonios interpretativos muy útiles para construir la propia interpretación.

El interés en la interpretación es tal que se pueden recopilar diferentes líneas de investigación, que han ido surgiendo en el estudio de la interpretación, para poder ofrecer una imagen global desde las distintas perspectivas que nos aporta este punto de partida. De acuerdo con el Grove Music Online se pueden recoger cuatro líneas de investigación en la interpretación musical: para los psicólogos interesados en habilidad, la interpretación ofrece la oportunidad de estudiar una variedad de habilidades cognitivas y motoras; para aquellos interesados en el desarrollo musical, ofrece un comportamiento musical concreto que puede ser observado y evaluado durante un período considerable de tiempo en un desarrollo continuo; desde la perspectiva de la cognición musical, ofrece una ventana al pensamiento musical; y dentro de la musicología ofrece la posibilidad de examinar la música de una manera más dinámica que lo que permite la notación musical.

El estudio detallado de la interpretación como una habilidad se remonta a la obra de Seashore (1938), que fue pionera en el desarrollo de métodos cuantitativos para la grabación de características detalladas del tempo y la dinámica de la interpretación, analizando la precisión y producción del sonido en interpretaciones instrumentales, excluyendo los teclados. Los trabajos más recientes, por razones técnicas, están más limitado al piano (véase Palmer, 1997; y Gabrielsson, 1999). Estos estudios han estado preocupados principalmente con el control de movimiento y el funcionamiento del tempo (Shaffer, 1981; Palmer, 1989); coordinación e independencia entre manos en actuación en solitario y entre los intérpretes en la actuación del dúo (Shaffer, 1984); y también en cómo los pianistas usan las diferentes estrategias de digitación (Sloboda, Clatke, Parncutt y Raekallio, 1998).

Como se ha observado, los estudios empíricos de estos últimos años aportan una visión general de la expresividad y de la influencia de muchos factores en ésta, como factores acústicos (Clarke, 1992), factores emocionales (Gabrielsson y Juslin, 1996) y otros como el del propio cuerpo humano, las posibilidades del instrumento, la acústica del lugar donde se realiza la actuación, la naturaleza de la audiencia, el humor y las intenciones de los artistas intérpretes. También se aprecia en algunas investigaciones la influencia por los mismos tipos de modelos lingüísticos y computacionales que han afectado profundamente a la psicología.

Las habilidades que desarrolla el intérprete en relación con el movimiento y el cuerpo humano, son particularmente importantes en este complejo conjunto de relaciones entre el resultado musical y el intérprete (Shove y Repp, 1995). La importancia de la coordinación motora del intérprete se observa en trabajos como el de Castellano y otros (2008) que estudia qué tipos de movimientos están relacionados con la expresividad. También se ha encontrado que la libertad física y la conexión con el instrumento eran centrales para la expresión musical en niños (Brenner y Strand, 2013).

Respecto a la combinación perfecta entre músicos, la investigación sugiere que existen patrones de sincronización espontáneos entre los intérpretes que siguen leyes físicas fundamentales (Kronman y Sundberg, 1987; Feldman, Epstein y Richards, 1992) y el sonido natural que surge entre los músicos tiene relación con la propia mímica de la interpretación.

En contrapartida, se considera el movimiento físico como una base posible para los patrones de expresión en la interpretación musical, principalmente porque el movimiento físico es un factor crucial en nuestra respuesta tanto visual como auditiva. Davidson (1993) demostrando que hay diversos grados de expresividad en la interpretación apreciada sólo con información visual por sí sola (incluso cuando las imágenes de video fueron reducidas a puntos de luz en las articulaciones de extremidades y cabeza). La existencia de momentos expresivos que eran claramente localizados y categorizados, sugiere que los intérpretes expertos emplean un vocabulario de gestos expresivos, posiblemente asociado con funciones estructurales específicas. De manera similar, Kendall y Carterette (1990) demostraron que los oyentes reconocían las intenciones expresivas (neutra, normal, exagerada) de los intérpretes que colaboraron en la investigación con una instrumentación variada de instrumentos y que no hubo diferencias entre músicos y no músicos en su capacidad para hacerlo.

Las interpretaciones pueden ser el centro de investigaciones de actuaciones repetidas con materiales musicales relativamente simples con condiciones controladas y de sujetos que no son expertos, utilizando una metodología estándar como las de Sloboda (1983) o la de Clarke (1992). Pero también encontramos otras investigaciones que parten de las interpretaciones de músicos expertos tocando repertorios de obras de concierto. Se justifica el análisis de los datos estudiados apelando a la habilidad y precisión de los intérpretes (Shaffer, 1981; Repp, 1992).

Sobre la cuestión de la coordinación, Shaffer (1981, 1984) investigó el considerable grado de independencia entre las manos de un pianista tanto en las polirritmias como por razones expresivas, o la coordinación en un grupo de intérpretes. Además, demostró que la coordinación entre intérpretes, observando un dúo de expertos pianistas que no tocaban juntos con regularidad e interpretando una pieza que no habían tocado antes, depende de un elemento significativo de predicción por parte de ambos sobre el curso futuro de la interpretación expresiva, lo cual implica que comparten una representación de la música y la utilizan como punto de referencia para anticipar mutuamente sus formulaciones predictivas expresivas. Por otro lado, se consideró también que los intérpretes comunican sus intenciones y coordinan a través del movimiento físico o el gesto facial.

Otro ejemplo interesante es la recopilación actualizada sobre estudios de intérpretes expertos llevada a cabo por Ericsson y Towne (2013), que muestra el contraste entre dos enfoques. El primero, con un acercamiento más tradicional que define a expertos individuales y el segundo enfoque, objetivo de esta revisión, que busca identificar expertos basándose en medidas objetivas, centrado en diseños de tareas representativas estandarizadas. Este enfoque busca identificar y observar los factores cognitivos y fisiológicos en una interpretación experta. La práctica deliberada ha demostrado estar relacionada con la adquisición de complejos mecanismos cognitivos y biológicos que median para alcanzar un mayor rendimiento en una variedad de ámbitos de especialización. Por otro lado, parece que el efecto del movimiento influye más en la percepción del oyente que en la propia interpretación del intérprete experto.

En general, los artistas dedican enormes cantidades de tiempo a la práctica y ensayo (Krampe y Ericsson, 1995), la función de los cuales (aparte de lidiar con problemas puramente técnicos) es hacer cambios en el grado en el que se va a utilizar un dispositivo expresivo particular; en la selección de opciones expresivas particulares para proyectar una característica de la música (por ejemplo mediante articulación más dinámica para formar una frase); y en la comprensión estructural de los intérpretes de la música.

Respecto a la interpretación musical expresiva hay diferentes teorías planteadas (Shaffer, 1981; Todd, 1985; Clarke, 1988; Palmer, 1989; Repp, 1992) en las que se han identificado una serie de características recurrentes que pueden ser extremadamente estables

en el análisis de actuaciones repetidas, que a veces pueden abarcar varios años (Clynes y Walker, 1982). Se pueden encontrar incluso investigaciones sobre interpretaciones a primera vista que muestra como esta incluye la interpretación expresiva (Shaffer, 1981) y pueden cambiar en interpretaciones con poco o ningún ensayo (Clarke, 1985), pero también puede ser estable incluso en el transcurso de varios años de diferencia (Clynes y Walker, 1982). Estas líneas de estudio reflejan de algún modo que la expresión no puede ser entendida como un patrón aprendido de sincronización, dinámica y articulación, pero sí se puede entrever que fue generada a partir de la comprensión de los intérpretes de la estructura musical.

También, como resumen Woody y McPherson (2010), hay dos tácticas que los intérpretes suelen usar a la hora de preparar una interpretación desde el punto de vista expresivo, aparte de la preparación tradicional de los elementos técnicos que deberían producir el efecto comunicativo apropiado: a) enfocarse en las propias emociones mientras se toca y tratar de usarlas para conseguir la expresión pretendida; b) emplear metáforas o imágenes que permitan evocar las emociones pretendidas durante la interpretación. Como se verá en un capítulo posterior, estas tres aproximaciones junto con el simple modelado son los métodos que suelen emplearse en el aprendizaje de las capacidades musicales expresivas.

Shaffer ha trazado la forma en que una concepción musical abstracta se traduce en acciones concretas y ha demostrado que la especificación del movimiento sigue siendo bastante abstracto y conceptual hasta una fase relativamente tardía del proceso. Su intención es explorar de qué manera la imagen mental de una pieza se traduce en los movimientos de una interpretación. Mediante la observación de errores en la interpretación de piano deduce que los artistas realizan un análisis inconsciente de la estructura musical que ejerce su influencia en diferentes niveles de ejecución, tanto en una ejecución elaborada como en una lectura a primera vista, logrando mantener la armonía subyacente del pasaje (Shaffer, 1981).

Habilidades como la lectura y los procesos que implican han sido objeto de estudio, como por ejemplo en las investigaciones de Sloboda (1982), que demostró que en lectores expertos existía conciencia de la estructura musical, lo que sucede también en la lectura a primera vista donde los intérpretes expertos corregían inconscientemente errores deliberados de la partitura. La lectura a primera vista parece que implica la habilidad de escuchar la música interiorizada a partir de la notación y no sólo una habilidad visual del intérprete (Waters, Townsend y Underwood, 1998).

Por otro lado, muchos estudiantes de música experimentan una serie de problemas de salud como dolor, problemas musculoesqueléticos y fatiga (Kreutz, Ginsborg y Williamon, 2008; Williamon y Thompson, 2006), bastantes músicos profesionales son propensos a un número de quejas físicas y psicológicas (Altenmüller y Jabusch, 2010; Wynn Parry, 2004) y casi todos los músicos profesionales parecen experimentar estrés (Bartel y Thompson, 1994; Langendörfer, Hodapp, Kreutz y Bongard, 2006). Respecto a la ansiedad escénica, entre un 15% y un 25% de los músicos presentan una ansiedad severa y persistente y hasta un 59% una ansiedad intermitente y menos grave, pero aún lo bastante relevante como para perjudicar el rendimiento y estos porcentajes son similares en el caso de estudiantes de diferentes edades o en músicos profesionales (ver Kenny, 2010).

Otra línea de investigación, pensando en cómo se origina, produce o puede promoverse el desarrollo musical en relación con la interpretación, cuenta con una serie de investigaciones enfocadas de cierta manera en el aprendizaje y en el comportamiento musical. Se puede destacar la exploración realizada por Hallam y otros (2012) que pretende explorar el desarrollo de estrategias y motivación en la práctica instrumental con una amplia muestra de participantes (3.325 jóvenes en diferentes niveles, desde principiantes hasta el nivel requerido para el ingreso a los conservatorios de educación superior) y con una amplia gama de instrumentos diferentes. Los datos se analizaron en relación con nueve niveles de conocimientos. El análisis factorial de los datos analizados reveló siete factores: adopción de estrategias de práctica sistemática; organización de la práctica; uso de grabaciones para escuchar y retroalimentación y el uso del metrónomo; uso de estrategias analíticas; adopción de estrategias ineficaces; concentración; y la inmediata corrección de errores. Hubo diferencias estadísticamente significativas y relaciones lineales entre nivel de grado y cuatro de los factores, pero no para la organización de las prácticas; uso de estrategias analíticas; y concentración.

Sobre la práctica y el ensayo en la preparación de la interpretación se han examinado las amplias estrategias utilizadas por los artistas y algunos de los cambios más específicos que tienen lugar (por ejemplo, Miklaszewski, 1989; Hallam, 1995). Los músicos profesionales mantienen una relación ambigua con la práctica porque no es una actividad inherentemente agradable y de hecho se pueden establecer diferencias entre la práctica y otras actividades menos eficaces, pero más agradables aunque se enfatiza en la naturaleza docta de la práctica

de forma general (Lehmann y Jorgensen, 2012). Pero la práctica está vinculada a los conocimientos musicales. El músico tiene que desarrollar sus habilidades técnicas, englobando los elementos relacionados con la mecánica de la ejecución, la expresión y la comunicación interpretativa, la aplicación de los conocimientos adquiridos, las habilidades de aprendizaje; tanto al tocar o cantar de memoria, como ensayar junto a otros músicos o improvisar y lidiar con el miedo escénico. Estas habilidades complejas no pueden ser adquiridas, mejoradas y mantenidas por práctica repetitiva simple. Por ello la cantidad y calidad de la práctica contribuyen al nivel de especialización y están ligadas a su nivel de conocimientos y a la capacidad del músico para adoptar las estrategias más efectivas en la práctica; considerando también que hay muchas maneras de practicar y todas pueden ser exitosas (Jorgensen y Hallam, 2009).

La práctica efectiva ha sido definida por Hallam (1997, p. 181) como "la que logra el producto final deseado, lo más rápido posible, sin interferir negativamente con objetivos a largo plazo". Esta definición asume que una práctica puede tomar muchas formas e implica que el músico requiere considerables habilidades metacognitivas para facilitar el cumplimiento de los requisitos de la tarea. La naturaleza polifacética de la práctica ha sido estudiada y acoplada a modelos que proporcionan un marco para la comprensión de sus relaciones con la creatividad y la interpretación (Hallam, 1997; Chaffin y Lemieux 2005).

Respecto a la implicación del intérprete, Nakahara, Furuya, Masuko, Francis y Kinoshita (2011) sugieren que la variabilidad en la frecuencia cardíaca modula tanto la percepción como la ejecución cuando hay inducción emocional, pero no en las interpretaciones y percepciones donde se prescindía del factor emoción. Sus resultados también sugieren que en esta actividad asociada a la sensación de recompensa emocional hay una red neuronal que produce mayor activación y que la red neuronal implicada en la actuación musical es independiente de la de la percepción musical (Nakahara y otros, 2011).

Respecto a la expresividad en la interpretación se ha observado que es uno de los parámetros predictivos para la corrección en las interpretaciones, pero ni la cantidad de ensayos ni el tiempo de cada uno predice la memorización de una pieza un día después del proceso (Duke, 2009). La memorización posee un valor particular en la interpretación musical, ya que parece que mejora la comunicación, pero sólo en oyentes con formación musical (Nuki, 1984). Parece que los que tienen mayores habilidades en la memorización son

mejores lectores y otros estudios han mostrado que la memorización requiere una codificación del material musical en términos de estructuras y relaciones tonales (Sloboda, 1985).

4. INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL INTÉRPRETE

Existe una importante cantidad de investigaciones publicadas que han analizado la relación del entrenamiento musical con diferencias y cambios en diversas capacidades y habilidades no musicales. El hallazgo más frecuente es que estudiar música se asocia con niveles superiores de cociente intelectual (CI). Y más allá de una simple asociación transversal, que bien podría explicarse por una causalidad inversa (los niños con mayor CI se sienten más atraídos por la música o persisten en su estudio porque tienen mayor facilidad), hay datos que indican que estudiar música produce mejoras en las puntuaciones de CI en comparación con grupos de niños aleatoriamente asignados a condiciones de entrenamiento en otras materias como el teatro (Schellenberg, 2004). Sin embargo, pese al carácter marcadamente emocional de la música ya detallado en las páginas previas, la relación del entrenamiento musical con otro tipo de competencias no musicales más centradas en aspectos afectivos o emocionales apenas ha sido estudiada. Si hay indicios de que la música se relaciona con mayores niveles de inteligencia general, parece probable que se relacione más claramente con aspectos de la inteligencia más cercanos a las competencias emocionales.

Las investigaciones presentadas en los apartados previos muestran claramente que mediante la interpretación musical se pueden comunicar de un modo efectivo todas las emociones básicas. En los diferentes trabajos en este ámbito, dentro del efecto global, lógicamente las personas diferían en sus capacidades para reconocer (los oyentes) o para comunicar (los intérpretes) las diferentes emociones. Basándose en estas diferencias, es posible hipotetizar que la sensibilidad a la información emocional en la música varíe entre personas y que esta variación esté vinculada a su sensibilidad en general a los contenidos emocionales.

La capacidad de gestionar situaciones emocionales, es decir la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás o en uno mismo o la competencia emocional (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007) parece claramente necesaria para el estudiante y el intérprete de música. Respecto a practicar la comunicación expresiva, es necesario desarrollar la capacidad

para iniciar y mantener conversaciones o comunicación con otros, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, también en la comunicación no verbal, y mostrar a los demás que la obra ha sido comprendida, así como las intenciones del compositor. La competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente y, como consecuencia, confiere más importancia al aprendizaje y al desarrollo. Por tanto tiene unas aplicaciones educativas inmediatas; de hecho la educación emocional tiene como objetivo contribuir a este desarrollo. Relacionada con ésta se ha elaborado un constructo hipotético que ha tenido un fuerte crecimiento en la última década y ha demostrado tener aplicación en múltiples campos: la inteligencia emocional (IE).

Si esas capacidades son necesarias en la labor de cualquier persona que se dedica a la interpretación musical, se puede pensar, de acuerdo con Pellitteri, Stern y Nakhutina (1999), que en la educación de los jóvenes y sobre todo de los adolescentes, pueden tener un peso particularmente relevante. Efectivamente, el desarrollo de una inteligencia emocional adecuada puede ser favorable para los alumnos de música en ambas direcciones: la música puede ayudar en el difícil paso de la infancia a la adolescencia y de ahí a la edad adulta, periodos de especial turbulencia en el desarrollo emocional, pero, sobre todo, desde nuestro enfoque, el desarrollo de competencias emocionales adecuadas puede ser enormemente útil en el desarrollo de las capacidades expresivas del intérprete y del músico.

La *inteligencia emocional* se considera un desarrollo sobre cómo utilizar óptima y adaptativamente las emociones (Fernández- Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2010). Entendida como un rasgo de personalidad supondría un conjunto de habilidades y percepciones sobre uno mismo relacionadas con la emoción, así como disposiciones de los aspectos afectivos que conforman la personalidad. Detallándola más, se entiende como la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones adecuadas y adaptativamente, se considera como la habilidad para comprender las emociones, el uso de los recursos emocionales y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en los demás (Mayer y Salovey, 1997). En concreto, la IE sería un constructo multidimensional que, tal y como la conciben inicialmente Salovey y Mayer (1990), supone una capacidad general de reconocimiento y manejo de emociones que incluiría al menos cuatro aspectos diferentes: 1) percibir emociones; 2) usar emociones para facilitar el pensamiento; 3) comprender las emociones; y 4) manejar las emociones.

Se puede plantear, dada la vinculación de la música con la emoción o la comprensión de la música como un lenguaje no verbal de comunicación de emociones, que los músicos podrían tener una mayor inteligencia emocional. De hecho, como indican Lima y Castro (2011), la música y el lenguaje natural comparten recursos cognitivos. Estos autores analizaron el reconocimiento de emociones en frases en 80 personas, la mitad de ellas músicos instrumentales y la otra mitad personas sin entrenamiento musical emparejadas en edad, sexo y nivel educativo. Los participantes escucharon 70 frases cortas pronunciadas con siete diferentes intenciones emocionales (ira, disgusto, miedo, felicidad, tristeza, sorpresa y una entonación emocionalmente neutra). La experiencia musical se relacionó de manera significativa con la capacidad de interpretar correctamente contenidos emocionales en las variaciones prosódicas en el lenguaje hablado y el efecto fue similar en distintos grupos de edad y para las siete emociones. Además, el efecto no podía atribuirse a factores como diferencias socioculturales, de personalidad o inteligencia, ya que estas variables no fueron diferentes entre músicos y no músicos. De manera indirecta esto implica que el entrenamiento musical está vinculado a un incremento en la capacidad de reconocer adecuadamente estados emocionales, es decir, a una IE superior, aunque no dice nada sobre el carácter causal de esta asociación.

Resnicow, Salovey y Repp (2004), por otra parte, realizaron un estudio con 24 estudiantes universitarios (sin control por su nivel de formación musical, que variaba entre 0 y 15 años) que escucharon tres diferentes piezas de música clásica de piano, interpretadas bien de acuerdo a la intención original de la pieza o con cuatro intenciones emocionales diferentes (felicidad, tristeza, ira, miedo) y trataron de identificar las emociones que las piezas pretendían comunicar. Encontraron que la identificación de emociones en piezas musicales correlaciona de modo notable, positivo y significativo ($r=.54$; $p<.01$) con la inteligencia emocional. Los autores concluyen que estos resultados sugieren una conexión entre la sensibilidad a la emoción en la música y la inteligencia emocional en la vida diaria. Aunque lo limitado de la muestra no permite llevar muy lejos las conclusiones del estudio, puede plantearse en función de esos resultados que un entrenamiento en habilidades musicales podría producir una mejora en las capacidades de IE.

Sin embargo, el reciente estudio de Schellenberg y Mankarious (2012) enfatiza que este efecto puede deberse más a las diferencias (relativamente no modificables) en cociente de inteligencia (CI) que al entrenamiento musical en sí mismo. Si bien encuentran el efecto de

una mayor inteligencia emocional entre aquellos con entrenamiento musical ($p=.006$), efecto que se mantenía incluso al controlar estadísticamente por las diferencias en edad, ingresos de la familia o la realización de diferentes actividades extraescolares no musicales, el efecto desaparece cuando se controla estadísticamente por el nivel de CI. La causalidad, de hecho, proponen Schellenberg y Mankarious, puede bien ser inversa: aquellos con mayor inteligencia emocional (y también aquellos con mayor CI) se sentirían más inclinados o motivados a seguir un entrenamiento musical. De todos modos el estudio presenta algunas limitaciones que no permiten extraer conclusiones muy firmes sobre la relación entre IE, CI y entrenamiento musical: el reducido tamaño de las muestras (30 niños con y sin entrenamiento musical previo), la corta edad de los niños (7-8 años) y el escaso tiempo de formación musical (al menos 8 meses) y, sobre todo, el carácter transversal del estudio que sólo permite ver asociaciones entre variables en el momento puntual, pero no comprobar hipótesis causales. De hecho, los resultados del trabajo podrían interpretarse como un efecto de mediación: el efecto del entrenamiento musical sobre la IE sería diferente en función del nivel de CI. Por otra parte, los autores sólo analizan la relación con un subtipo de IE, la comprensión de emociones.

Una distinción importante, como plantean Petrides, Furnham y Frederickson (2004) es entre la IE entendida como capacidad o la IE entendida como rasgo. Como capacidad la IE debería ser medida con pruebas de rendimiento, mientras que la IE como rasgo debería evaluarse mediante autoinformes. De acuerdo con Petrides, Niven y Mouskounti (2006), la IE como capacidad presenta un claro problema para ser operativizada, ya que el propio concepto de IE implica autopercepciones y disposiciones acordes con el carácter subjetivo de las emociones. Interesantemente, los estudios de Resnicow y otros (2004) o de Schellenberg y Mankarious (2012) utilizaron medidas de IE basadas en un concepto de la IE como capacidad, lo que puede explicar la confusión en los resultados. Petrides y otros (2006) desarrollaron una medida de la IE como rasgo y comprobaron, en dos estudios con 34 estudiantes de ballet (y 5 profesores) y con 37 estudiantes de música, que su medida de IE se asociaba con la valoración de las habilidades como bailarín y con el tiempo de permanencia en la enseñanza musical en el caso de los músicos.

Una de las cuestiones que se plantea el estudio que se presenta en esta tesis doctoral va un paso más allá, y hasta donde sabemos (según las búsquedas bibliográficas realizadas) es algo que no ha sido analizado previamente: ¿las concepciones sobre la expresividad en la

música y sobre su enseñanza-aprendizaje podrían depender en algún grado de la inteligencia emocional de las personas? En la parte empírica de este estudio, analizar esta relación será un objetivo importante.

En resumen, hay datos que sugieren que el entrenamiento musical está relacionado con la inteligencia general y dado el carácter de la música como medio de expresión y comunicación de emociones, se ha sugerido que la relación con componentes de la inteligencia de tipo más emocional podría ser incluso más clara. Sin embargo, este aspecto ha sido muy poco estudiado y no es posible afirmar que haya una relación objetiva entre las habilidades musicales y la inteligencia emocional. Otra posibilidad es que el aspecto más subjetivo de la inteligencia emocional, conceptualizada como un rasgo, pueda relacionarse con valoraciones subjetivas del aspecto más emocional de la música: las concepciones y creencias sobre los factores implicados en la expresividad en la música. Parece ser que sobre esta cuestión en concreto no se ha realizado aún ningún estudio y este será uno de los objetivos del presente trabajo.

5. EXPRESIVIDAD, GÉNEROS Y PERIODOS MUSICALES

Según el periodo y género musical la importancia de los aspectos expresivos o el uso que se ha hecho de ellos, ha variado. Existe una dilatada tradición del tratamiento sobre la expresividad hasta la actualidad, desde las distinciones griegas, pasando por los esfuerzos barrocos de tomar el ejemplo de la retórica para conseguir una música que exprese los sentimientos sin palabras, hasta la reciente actualidad y su estética particular de lo expresivo en la música. Pero en un aspecto tan complejo y desde el punto de vista histórico hay que tener en cuenta el amplio abanico de opiniones y estudios que difieren en sus resultados. Por tanto, no se puede considerar la relación de estos aspectos como una vía concreta sino como una red de complejos aspectos combinados, motivo de estudio desde diferentes enfoques.

Respecto a la vinculación de la emoción con la composición en general, se asume con frecuencia de un modo implícito que los compositores expresan en su música sus propios estados emocionales y que es el manejo automatizado de las claves adecuadas lo que les permite proyectar esas emociones en la música al componerla y generar el efecto expresivo que desean. Si bien esta creencia puede ser parcialmente cierta en algunas ocasiones, como discuten Cook y Dibben (2010), parece más razonable asumir que de cara a conseguir ciertos

efectos expresivos los compositores manipulan, generalmente de manera consciente, ciertos elementos estructurales de la pieza musical con la intención de lograr efectos especiales, que variarán en diferentes obras y entre partes de una misma obra y que no necesariamente tendrían por qué estar vinculados a su estado afectivo mientras componen. Como decía Modest Tchaikovsky: “Those who imagine that a creative artista can –thorough the medium of his art- express his feeling at the moment when he is *moved*, make the great mistake. Emotions –sad or joyful- can only be expressed *retrospectively*, so to speak. Without any special reason for rejoicing, I may be moved by the most cheerful creative mood, and, *vice versa*, a work composed under the happiest surroundings may be touched with dark and gloomy colours”¹⁰ (Tchaikovsky, 1906, p. 306). En general, es la intención compositiva y no el estado emocional del compositor el motor creativo.

De hecho, cuando Carl Seashore (1938) en su obra clásica, *Psicología de la Música*, se plantea los principios básicos que deben regir una psicología de la música, establece como primer principio que: “Todo lo que se transmite del músico a la audiencia se transmite como ondas sonoras. Y [...], sin contar con otros factores, como por ejemplo: acción dramática, gestos, muecas, sonrisas y mohines, tocados atrevidos, encanto personal, ambiente y audiencia; todo ello contribuye al placer o al desencanto en la situación musical, pero no constituye estrictamente hablando lo que llamamos música” (2006, p. 62). Es decir, asume como principio fundacional de su sistema que el componente expresivo influye a la música, pero no es parte de ella. Este principio, complementado con otras ideas sobre el desarrollo futuro de una estética musical basada en principios objetivos desarrollados con un enfoque científico, aunque parcialmente discutibles, sienta las bases de la obra de Seashore y de las siguientes siete décadas de desarrollo en teoría e investigación en la expresión y percepción del hecho musical.

Desde un punto de vista histórico la documentación de la que se dispone son tratados antiguos de músicos de diferentes épocas. En sus textos se pueden encontrar fragmentos dedicados a la expresividad. Según el musicólogo Clive Brown, los tratadistas de los siglos XVIII y XIX analizaron con desigual profundidad la vertiente estructural y expresiva de, por

¹⁰ “Los que creen que un artista creativo puede –mediante su arte-, expresar sus sentimientos en el momento en el que se encuentra *emocionado*, cometen el mayor de los errores. Las emociones –tristeza o alegría- sólo pueden expresarse digamos que *retrospectivamente*. Sin ninguna razón especial para la celebración, puedo emocionarme por el humor creativo más alegre y, *viceversa*, un trabajo compuesto en el entorno más feliz puede estar adornado con colores oscuros y lúgubres”, (traducción propia, cursivas en el original).

ejemplo, la articulación. La música, considerada un lenguaje ideal para la transmisión de los sentimientos del compositor, estaba estrechamente relacionada con la retórica (como decíamos anteriormente) y por ello puntuación y articulación eran aspectos fundamentales. Reflejado en este texto: “...as an expressive resource, appropriate articulation of individual notes and figures was necessary to vivify a musical idea.”¹¹ (Brown, 2002, p. 138).

Como indican Cook y Dibben (2010) buena parte del pensamiento sobre el papel de la emoción a lo largo de la historia de la música podría enmarcarse en una distinción de los griegos antiguos sobre las funciones de la misma entre *mimesis* (representación de la realidad) y *catharsis* (purificación del alma mediante una experiencia afectiva). El siguiente párrafo resume muy brevemente el desarrollo a lo largo de este eje del pensamiento de la expresión musical durante los últimos siglos.

La dificultad de la música para imitar la realidad se había considerado previamente una importante limitación, de manera que antes del Barroco el papel de la música era básicamente el de un adorno para hacer más agradables los conceptos expresados por las palabras (Fubini, 1988). A principios del siglo XVII, el auge de la ópera se puede asociar con un largo periodo en el que la música asume sobre todo una función representacional, como *mimesis*. La expresión emocional de la música está referida solamente a su asociación con las palabras cantadas, es decir con una realidad externa que es la que lleva la carga emocional. Durante los siglos XVII y XVIII la música vocal se consideró el paradigma central para la música. En ese contexto, igualmente, la música adquiría expresión emocional en función del contenido verbal, pero la música puramente instrumental carecía de significado, al menos por sí misma. Lo que no significa obviamente que no se diera importancia a la música instrumental y que no se interpretara, sólo que no se concebía como un medio de expresión emocional de manera aislada.

Desde principios del siglo XIX, en cambio, la música empieza a liberarse de su función meramente representacional. Por decirlo así, empieza ser menos narrativa, en el sentido verbal y se aleja progresivamente de su función de describir emociones específicas en situaciones específicas, es decir, se enfatiza su carácter abstracto. Lo que parecía confinarla como un arte secundario, su inespecificidad, se empieza a considerar desde las posiciones

¹¹ “...como recurso expresivo, la correcta articulación de cada una de las notas y figuras era fundamental para dar vida a una idea musical”.

estéticas de los 1800s como una ventaja sobre otras artes en su capacidad única de sugestión y de trascendencia sobre la existencia cotidiana. Sin embargo, como resaltan Cook y Dibben (2010), la separación de la música de la palabra, el incremento en su capacidad expresiva como arte abstracto llevó, en buena medida encarnado en la crítica de la obra de Beethoven, a un incremento de las interpretaciones del significado de las obras. En la ópera clásica y barroca la emoción es concebida desde un enfoque centrado en el drama, como parte de la esfera pública. El cambio de paradigma implica un paso a la subjetividad, a la emoción como una experiencia privada. Desde este momento, aparte de su papel como *mimesis*, la música empieza también a entenderse como una posible experiencia afectiva en sí misma, catártica de acuerdo a la distinción clásica griega que se planteaba antes. Esta concepción de la música como comunicativa y autocomunicativa ha prevalecido en buena medida hasta nuestros días.

El planteamiento inicial sería cómo conocer la evolución de la expresividad musical a lo largo de los periodos históricos musicales. Como planteaba Joseph Joachim en su *Violinschule*: “con objeto de hacer justicia a la pieza que está a punto de tocar, el intérprete debe familiarizarse en primer lugar con las condiciones en que nació, pues una obra de Bach o Tartini exige un estilo de interpretación diferente que otra de Mendelssohn o Spohr. El lapso de un siglo que separa a los dos primeros mencionados de los dos últimos se traduce en el desarrollo histórico de nuestro arte no sólo en una gran diferencia en relación con la forma, sino una incluso mayor en relación con la expresión musical” (citado en Lawson y Stowel, 1988, p. 15).

Hay asimismo una clara relación entre el uso de las sensaciones emocionales y los periodos estilísticos, principalmente por su uso. Foldes afirmaba que: “formando el gusto del estudiante y familiarizándolo con las reglas elementales de la estética musical, le será posible evitar la sobre-emotividad en ciertos pasajes cuya intención no es tal. Al mismo tiempo debemos proveerlo de material de estudio de la escuela romántica, donde podrá dar rienda suelta a sus emociones en pasajes sentimentales” (Foldes, 1958, p. 70) También es interesante el comentario de Debussy sobre una interpretación de Isaye del *Concierto en Sol para violín de J. S. Bach*: “tiene esa libertad en la expresión, esa belleza sin afectación en la sonoridad, que son los dones necesarios para la interpretación de esta música” (Debussy, 1987, p. 33).

El movimiento interpretativo histórico ha aumentado el interés a nivel teórico y práctico por los conocimientos detallados de la interpretación de las obras del pasado. Los

estudiosos y los intérpretes trabajan estrechamente para conseguir recuperar la información necesaria para conocer las convenciones del pasado y poder interpretar las partituras del modo más fidedigno sin olvidar que aun así el margen expresivo es rico y variado. Como afirman Lawson y Stowell (1988), uno de los defensores más prominentes, François-Joseph Fétis realizaba “conciertos históricos” en el Conservatorio de París en 1832. Por otro lado, encontramos estudios como el de Haskell (1988) que llegan a la conclusión después de examinar las actividades de musicólogos, constructores, directores e intérpretes entre otros de que la creencia general sigue siendo que interpretar la música clásica o romántica con instrumentos de época no reporta ningún beneficio. Los propios compositores han modificado los textos musicales de otros compositores durante la historia como algo necesario y habitual reinstrumentando o añadiendo dinámicas (como Mendelssohn cuando recuperó la Pasión según San Mateo de Bach, o Mozart con algunas obras de Bach y Haendel, [recogido en la Interpretación Histórica de la Música de Lawson y Stowell (1988)]).

En todo caso, hay que recordar que buena parte de las referencias sobre cómo se deben interpretar estilos antiguos se basa en las partituras y que hasta prácticamente el siglo XIX la función de la partitura era mucho menor, sobre todo porque los compositores solían interpretar o dirigir sus propias obras, de manera que podían dar instrucciones verbales específicas a intérpretes que además ya conocían las convenciones de la época. La separación progresiva de los roles de compositor e intérprete ha ido dando más importancia a las anotaciones escritas en la partitura y a realizar escritos y comentarios adicionales, pero esto coincide en parte con la aparición de la música grabada, que ofrece un registro objetivo del modo de interpretar en cada momento histórico.

Aunque los periodos que abarcan la música grabada son mucho menores, los análisis de las grabaciones existentes durante el siglo XX muestran diferencias importantes y muy interesantes en los cambios en el modo de interpretar en función de las concepciones sobre la interpretación musical en cada momento y lugar. Y no solamente en referencia a las músicas contemporáneas sino también en cómo se ha interpretado la música barroca, clásica o romántica. Sin entrar en demasiado detalle en estas diferencias, lo que va más allá de los objetivos de este trabajo, es importante resaltar cómo los diferentes análisis marcan diferencias muy importantes en cómo se considera la expresividad en diferentes épocas y en diferentes lugares, incluso de la obra de Bach. Una revisión actualizada de muchos de estos aspectos puede encontrarse en el trabajo de Dorottya Fabian (2014).

Podemos, asimismo, encontrar textos de grandes músicos que hacen referencia a la relación entre elementos musicales como la tonalidad y las emociones. Como por ejemplo Debussy, que hablando de Muerte y Transfiguración de R. Strauss comenta: “la Transfiguración se realiza ante los ojos del público, sin más truco visible que grandes acordes de Do Mayor. Es el tono que da con más exactitud el sentimiento de la eternidad” (1987, p. 33).

Coincidiendo con Casablancas (2000), se puede plantear la relación entre la emoción y elementos musicales como la tonalidad de modo referencial, cuyo significado y connotación depende del uso que hagan los compositores de ésta. Por ello, dentro de la obra de un mismo compositor sí se puede hablar de un uso de la tonalidad concreto para buscar un efecto concreto, cada uno establece un ámbito de relaciones que en ocasiones es común a una época. Es un referente introducido por el compositor en el seno de la obra que afecta a la propia interpretación.

En relación con la vinculación entre la expresividad y la estética musical, Muñoz (2003, p. 62) observa un déficit en la educación musical, de modo que “los procesos de aprendizaje o sensibilización musical se limitan al lenguaje musical del periodo tonal”. Realiza un estudio comparativo de las percepciones de alumnos de enseñanza general sobre elementos musicales contemporáneos con el que comprueba que los niños antes de recibir las primeras enseñanzas musicales son más sensibles a ciertos elementos musicales de estética contemporánea. Lo más interesante para este estudio es que al realizar una intervención para sensibilizar hacia la música contemporánea, los niños mejoran ciertos aspectos técnicos y su actitud e interés hacia modelos de expresión diferentes de los tradicionales y se indica que el gesto, el movimiento o elementos visuales que favorecen la imaginación y la creatividad mejoran también su expresión musical y personal.

Spohr consideraba que “la acentuación y la separación de frases musicales” era uno de los aspectos que diferenciaban un “estilo elegante” de otro meramente “correcto”. La diferencia radicaba, en opinión de Spohr, en que el primero implicaba “ser capaz de identificar el carácter de la pieza interpretada, estimar cuál es la emoción predominante e imbuir la interpretación de esta” (citado en Brown, 2013, p. 23). Hummel adoptó una postura similar sobre la distinción entre una interpretación “correcta” y una “hermosa”. Y Sulzer

relaciona la estructura de la frase con el gesto expresivo, comparando el estilo galante con otros tipos de música describe el conflicto acerca de lo que se consideraba el buen gusto:

“En este caso nos llama especialmente la atención que las frases o secciones breves se adecúen mucho más a los sentimientos ligeros y triviales, y, en determinadas circunstancias, también a una pasión impetuosa y violenta; las frases más largas [se adaptan] a sentimientos serios. Todo lo que es patético, grave, reflexivo y devoto requiere frases largas que confluyan unas en otras; (...) tanto lo jovial como lo furioso [requiere] frases muy cortas, más claramente separadas entre sí. Es un error muy grave que el compositor se deje seducir por el aplauso que un público diletante e inexperto concede a las amenas piezas denominadas “galantes”, y que por ello introduzca en las composiciones serias o incluso en la música sacra pequeñas melodías breves y graciosas desmenuzadas en lugar de música bella” (Sulzer, 1777-79, p. 38, citado en Ratner, 1956; traducción al castellano de 1998).

En resumen, existe aún cierto debate sobre cómo deben interpretarse obras de estilos antiguos y sobre la conveniencia o no de tratar de adaptar las interpretaciones a las convenciones de esas otras épocas, cuando no se dispone más que de evidencia parcial e indirecta de cómo eran realmente ejecutadas en su momento. Esta situación cambia a partir del siglo XX con la existencia de grabaciones realizadas por los autores originales y sobre todo con la separación de roles entre el compositor y los intérpretes. Lo que parece poco discutible es que muchos de los parámetros de la expresividad musical que se consideran relevantes en la actualidad (y que se han revisado en un apartado previo de esta tesis: variaciones en el timing, articulaciones, dinámicas, tono, timbre, etc.) son y han sido relevantes en la comunicación expresiva en todos los periodos y estilos musicales, pero la forma y funciones de cada uno de estos parámetros puede cambiar de manera significativa en función de aspectos culturales o sociales o del contexto específico de cada momento a lo largo de la historia de la música (Clarke y Doffman, 2014). O de otra manera, la expresividad depende parcialmente de la existencia de un código compartido de significados y referentes entre el compositor, el intérprete y el oyente. Ese código estaría fuertemente determinado por aspectos que varían entre diferentes estilos, diferentes momentos y diferentes lugares.

En la cultura musical se pueden encontrar muchísimos textos musicales que ejemplifican esa conexión entre los elementos de comunicación musical, a veces se muestran emociones muy matizadas, como el humor irónico de Haydn mediante el uso particular que reflejan las referencias a las que alude el compositor. A veces dichos ejemplos son muy evidentes como en la Sinfonía nº 60, en Do Mayor, en cuyo finale se afinan los instrumentos sobre la marcha, sin dejar de tocar los violines, algo que influirá en compositores posteriores. O, como comenta Casablanca (2000), con el uso del bajo de Alberti como elemento humorístico de compositores como Prokofiev (sinfonía nº 1, Op. 25) o Shostakovich (cuarteto de cuerda nº 3, Op. 73); el uso humorístico del *pp* como las octavas del último movimiento de la Sinfonía de Beethoven nº 8, Op. 93; la introducción repetida de silencios como en la Sinfonía nº 104, en Re Mayor, de Haydn; o el uso exagerado de contrastes dinámicos con el fin de producir sorpresa.

La sorpresa es un elemento que algunos compositores usan con frecuencia como recurso humorístico. Un ejemplo claro es la Sinfonía nº 94, en sol Mayor, de Haydn, “La sorpresa”. En el compás 17 del Andante encontramos las *ff* precedidas por los pizzicati en *pp*, un efecto de juego infantil que recuerda al payaso escondido en la caja. Es un movimiento irónico que provoca en el oyente una sonrisa de complicidad, como comenta Casablanca (2000, p. 146):

“Su inclinación al perpetuum mobile y la sabia manipulación de un material de origen popular y naturaleza aparentemente simple, la astucia con la que se substraen a todo exceso emocional, establecen el clima de distanciamiento que le es propio [a Haydn]”.

Figura 1.3. Fragmento de la Sinfonía nº 94 en Sol Mayor de J. Haydn.

Sinfonia 94 G Major

Haydn

The image displays the first system of the first movement of Haydn's Symphony No. 94 in G Major. The score is written for a full orchestra, including strings, woodwinds, and brass. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 2/4. The first system consists of ten measures. The strings (Violins I, Violins II, Violas, and Violoncellos) play a rhythmic pattern of eighth notes, starting with a piano (*p*) dynamic. The woodwinds (Flutes, Oboes, and Clarinets) and brass (Trumpets and Trombones) are mostly silent in the first system, with some woodwinds playing a melodic line in the second system. The score is written in a standard musical notation with staves for each instrument. The first system is marked with a piano (*p*) dynamic, and the second system is marked with a fortissimo (*ff*) dynamic.

Violins I

Violins II

Violas

Violoncellos

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Este elemento que también utilizan como recurso Mozart (cuarteto de cuerda KV 387, en Sol Mayor) o Beethoven en su Sonata para piano, Op. 14 N° 2, en Sol Mayor, suele ser efectivo y claro para el público. Pero no en todos los casos es sencillo: en ocasiones la comprensión que requiere la intención comunicativa del compositor implica una escucha concienzuda, casi de experto, para diferenciar una sensación dramática de cierto humor irónico o socarrón; en dichos casos es fundamental el papel del intérprete.

Respecto a la presencia de la expresividad en diferentes géneros, se pueden encontrar revisiones recientes sobre la expresividad en el jazz (Bauer, 2014), la música popular (Dibben, 2014) y el Funk (Ashley, 2014). La idea central para este trabajo es que la expresividad en la música varía a través de estilos, pero es posible un análisis común de los medios de conseguir comunicar expresividad en diferentes géneros musicales.

En el caso de la música popular, Dibben (2014) analiza grabaciones de una canción pop (“Someone like you, de Adele) y una pieza de hip-hop (“Stronger”, de Kanye West). Encuentra en estas piezas una cierta continuidad con los análisis de la expresividad realizados sobre grabaciones de música clásica o jazz, aunque con peculiaridades en el uso de las dinámicas, el vibrato, el portamento, el timbre vocal o la ornamentación. Pero lo más característico de estas músicas populares es el uso de otros medios expresivos, más naturalistas o realistas en el caso del pop (por ejemplo, por el tratamiento acústico y el posicionamiento de los sonidos en el entorno virtual) y el uso de medios tecnológicos o electrónicos en el caso del hip-hop, en el que un tempo constante e isocrónico en la música sirve de fondo para una vocalización rítmicamente compleja y de gran variabilidad que es la que llevaría la carga expresiva. Otra característica interesante es que, aunque el modelo GERMS previamente explicado (Juslin y otros, 2002), se puede considerar un marco válido para este tipo de música, algunas características no son totalmente acordes con el modelo. Por ejemplo, la música electrónica no siempre es acorde con patrones de movimiento biológicamente humanos y de hecho con frecuencia reflejan movimientos humanamente imposibles. Por otro lado, la digitalización puede eliminar la fluctuación aleatoria que caracteriza las interpretaciones humanas. Lo que principalmente subraya el análisis de Dibben (2014) es que ciertos factores de la interpretación expresiva que parecen universales pueden de hecho ser específicos del entorno cultural y el momento histórico.

Por su parte, Bauer (2014) analiza la expresividad en el jazz, en general y en dos piezas concretas de jazz clásico. Las principales conclusiones de esta revisión son que el jazz tiene un fuerte componente oral o narrativo que determina su carácter expresivo y que resulta complicado en el jazz desligar la música de la actuación en vivo, de manera que cada actuación funcionaría expresivamente en relación con un discurso compartido, con la creación de un estilo colectivo que se produce en un tiempo y un lugar específico. El fraseo y el swing, anclados en la especial flexibilidad y el origen oral del jazz, serían dos de los elementos principales que caracterizarían la consecución de una comunicación expresiva en las actuaciones de los músicos de esta tradición. Nuevamente, la idea es que aunque es posible analizar estructuralmente los elementos que determinan la comunicación expresiva en el jazz, de una manera similar a como se ha analizado profusamente en la música clásica occidental, algunas características propias del estilo no encajan totalmente en los modelos teóricos y hay una fuerte determinación contextual, social y cultural en lo que se considera expresivo y en cómo se consigue esa expresividad.

Finalmente, Ashley (2014) revisa la expresividad en la música Funk. En lugar de preguntarse si el Funk es o no es expresivo, el autor se plantea directamente por qué es expresivo. Efectivamente, el funk como atributo de otros estilos musicales se caracteriza por la presencia de *groove*, término de difícil traducción que viene a significar algo así como “ritmo” y se ha definido, por ejemplo, como “la necesidad de moverse al oír la música, combinada con el afecto positivo asociado a ella” (Janata, Tomic y Haberman, 2011). Al igual que en otros géneros musicales, Ashley distingue entre los aspectos estructurales del Funk, que pueden equipararse respecto a la expresividad con los elementos estructurales de la notación clásica estándar, y el “cómo”, la ejecución en un contexto y momento concretos. Arguye este autor que aunque las variaciones rítmicas, particularmente un tempo rubato, se han usado como elemento clave en la comprensión de la expresividad, en el caso del Funk, estos análisis pueden no ser válidos ya que en este género musical lo usual es un ritmo uniforme. Así, propone, la expresión podría venir marcada por mínimas variaciones en el marco de ese ritmo uniforme, como mínimas discrepancias en el pulso de la percusión, o entre la percusión y el bajo, o entre las secciones rítmicas y los solistas, etc. El contexto, la cultura específica de este tipo de música, sus orígenes y otros aspectos que se ponen en juego en la ejecución, serán también determinantes en la obtención de comunicación expresiva en este tipo de música.

6. EXPRESIVIDAD Y ELEMENTOS MUSICALES

Comprender que existe un vínculo estrecho entre expresividad y las estructuras y elementos musicales definidos en la música es sencillo para cualquier músico. A continuación nos centraremos en revisar las publicaciones que intentan desvelar la compleja influencia de diferentes factores de la estructura musical en la expresividad de la música. Lógicamente, hay dos aspectos que deben ser tenidos en cuenta aquí: las variaciones estructurales en la pieza compuesta y las variaciones en estos mismos elementos en la ejecución de la obra por un intérprete. La ejecución suele razonablemente implicar modificaciones de la estructura en la partitura, por ejemplo cambios en el tempo, la articulación, el volumen, la entonación, etc. Sin embargo, se puede considerar la existencia de diferentes corrientes que nos desvelan opiniones contrapuestas al respecto.

Por un lado, la idea del estudio objetivo de los efectos emocionales de la música ha provocado muchas reticencias en diversos sectores, en buena medida debido a la asunción errónea de que lo expresivo en la música es algo subjetivo y no susceptible de ser científicamente analizado (Juslin, 2003). De hecho, es relativamente fácil encontrar escritos sobre la expresividad en la música, realizados en distintas épocas y hasta en la actualidad por parte de filósofos, musicólogos y músicos que asumen que hay algo difícil de definir en la expresividad musical. Las muy diversas opiniones sobre la expresividad de diferentes y reputados autores han guiado a la creencia de que la expresividad es un aspecto complejo de la música. Un ingrediente que nos permita comprender con más claridad las intenciones del compositor produciendo verdadero placer al público o la reacción completamente opuesta de rechazo y que puede hacer que en una interpretación musical se pueda apreciar un modo de expresión tan personal que le dé a una versión de un repertorio el carácter de único.

En la actualidad hay una corriente de estudio con suficientes evidencias acumuladas que apoya la idea de que los elementos musicales pueden ser estudiados de manera controlada y que los correlatos acústicos de la expresividad musical pueden ser obtenidos, manipulados y estudiados de manera sistemática y fiable (Gabrielsson y Lindström, 2010). Estos correlatos incluirían factores que de acuerdo a las convenciones musicales modernas están bien representados por indicaciones en las partituras, como indicaciones de tempo o de dinámicas, el tono, los intervalos, el modo, la melodía, el ritmo, la armonía y diferentes

propiedades formales como la repetición. De todos modos, la mayoría de la investigación hecha hasta al momento no ha sido capaz de explicar adecuadamente la comunicación emocional en la expresividad musical en contextos reales. El problema es que ningún factor produce sus efectos de manera aislada, sino que su efecto depende de qué otros factores están presentes y en qué grado. Además, la música ocurre en un continuo temporal en el que la presencia e importancia de los elementos cambia y las interacciones van variando sobre el tiempo pudiendo alcanzar una enorme complejidad. De este modo, hay que tomar siempre con precaución los resultados de análisis simples en los que se relacionan manipulaciones de un elemento musical específico con efectos expresivos.

Desde el punto de vista del intérprete, analizar los elementos musicales concretos que están asociados a ciertos efectos expresivos se encuentra con varias dificultades. Entre otras, el hecho de que están asociados a un contexto musical de modo tan vinculante que cambia su significado según su uso. Por otro lado, cuando se analiza la comunicación emocional de la música estudiando las variaciones que produce la manipulación de diferentes elementos estructurales en la percepción de oyentes más o menos musicalmente entrenados, surge otro problema metodológico: debe distinguirse la percepción de la emoción pretendida por la música que escuchan de la propia reacción emocional del oyente (Gabrielsson y Lindström, 2010). Se sabe ya bien que ambas están fuertemente entremezcladas y que establecer una frontera entre ellas o comprender el modo en el que interaccionan puede ser realmente complicado (Evans y Schubert, 2008; Gómez y Danuser, 2007).

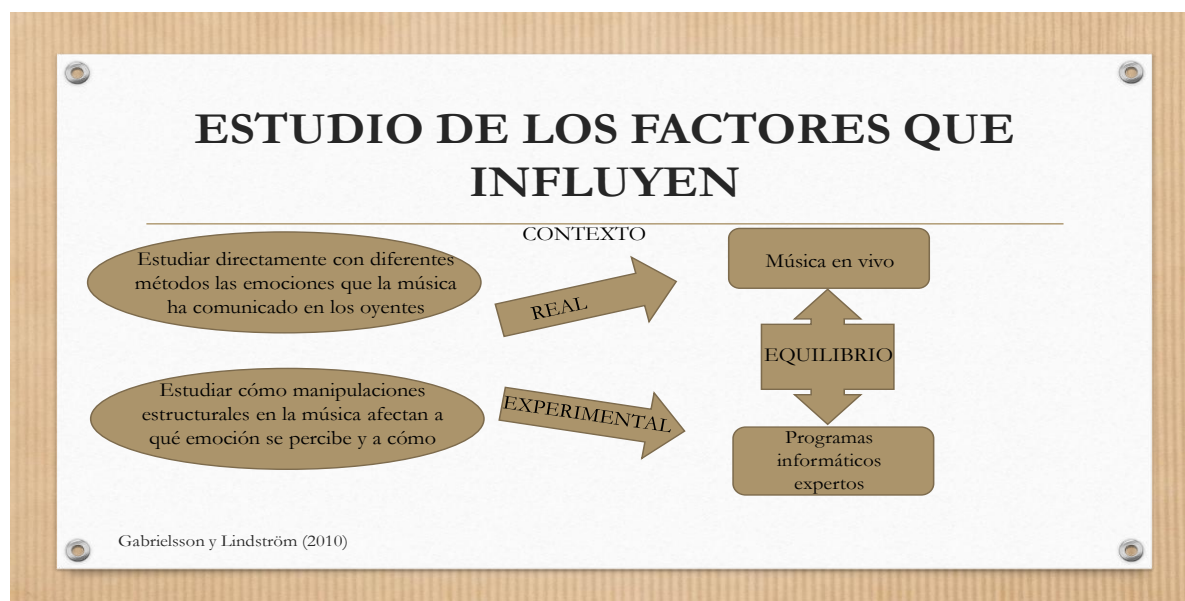
Como resumen Gabrielsson y Lindström (2010), el efecto de las modificaciones en la estructura musical sobre la percepción en los oyentes de las expresiones producidas por la música se ha tratado de analizar empíricamente usando o bien música grabada o música en directo y empleando seis estrategias metodológicas diferentes (ambos factores tienen en cierta medida una sucesión cronológica explicable por los cambios históricos en las disciplinas en las que se basan): 1) Descripción fenomenológica libre o descripción cualitativa de la expresión intentada; 2) Elección entre términos concretos que ofrece el investigador; 3) Una combinación de 1 y 2; 4) Valoraciones de en qué medida diferentes términos descriptivos definen la música; 5) Métodos no verbales, como por ejemplo presionar unas pinzas para indicar la tensión percibida; y 6) Sistemas computerizados que permiten una grabación continua de la percepción de diferentes emociones.

A su vez, si observamos la relación entre las diferentes estructuras musicales de las composiciones y las emociones percibidas, estas han sido estudiadas mediante:

- A) La relación entre la partitura y la expresión que consigue el intérprete.
- B) Jueces expertos que analizan las estructuras musicales de una pieza determinada.
- C) Diferentes aparatos que miden las propiedades acústicas de la música.
- D) Realizar de modo sistemático manipulaciones de los estímulos musicales y anotar qué efectos producen en la emoción percibida.

Ambas opciones, estudiar directamente con diferentes métodos las emociones que la música ha comunicado en los oyentes o estudiar cómo ciertas manipulaciones estructurales en la música afectan a qué emoción se percibe y a cómo se percibe, están en realidad vinculadas a un debate ya muy manido en casi todas las disciplinas científicas: el difícil equilibrio entre dos tipos de validez necesariamente contrapuestos, interna y externa. En un contexto musical esto obviamente significa el contraste entre analizar los efectos de las variaciones musicales en contextos reales, música en vivo, o en contextos experimentales, incluidas ahí las manipulaciones milimétricas de parámetros musicales en programas informáticos expertos. Muchas de las manipulaciones artificiales, lógicamente, producirán engendros musicales, carentes de toda validez en contextos reales; es necesario encontrar un equilibrio entre ambos tipos de información.

Figura 1.4. Esquema del estudio de los factores que influyen en el estudio de la expresividad musical.



De acuerdo con el carácter artístico de la música, los intentos iniciales de analizar los efectos en la expresividad de elementos musicales concretos se realizaron con música en vivo. Esto lógicamente incrementa el grado de validez externa o ecológica, es decir, supone un buen medio de contrastar los efectos de diferentes elementos en la expresividad en un contexto real, generalizable, por lo tanto, a las situaciones cotidianas en las que se producen interpretaciones musicales, y se transmiten y perciben elementos musicalmente expresivos. Pero simultáneamente esto tiene el coste de la dificultad para atribuir elementos musicales concretos a efectos expresivos. Las limitaciones tecnológicas, en realidad, sólo permitían hasta fechas recientes estudiar este tema con tareas en las que se producía una interpretación real y oyentes o jueces-observadores, expertos o no, analizaban los efectos producidos (Hevner, 1935, Wedin 1972). Por ello hay que tener en cuenta el equilibrio entre validez interna y externa. Por ejemplo, los excesos del cientifismo exagerado y artificial pueden llevar a manipulaciones de parámetros que carezcan de sentido desde un punto de vista musical y que por lo tanto lleven a posibles efectos sin ningún significado válido.

Los estudios empleando música real han incluido en mayor o menor medida todas las técnicas de evaluación indicadas. En primer lugar, en el caso de las descripciones libres, algunos de los primeros estudios empíricos sobre la expresividad, como se comentaba anteriormente, fueron realizados por Gilman (1892a, 1892b) o por Downey (1897). Los informes de estos autores apuntaban a un amplio abanico de emociones y sugerían algunas relaciones concretas, después de que los sujetos escucharon ejecuciones de piezas de música clásica. Otros trabajos iniciales implicaban la elección del más apropiado entre un listado de términos descriptivos, como el trabajo de Watson (1942) en el que 20 expertos clasificaron 30 ejemplos musicales en función de 15 adjetivos y de diferentes características musicales como el tempo, las dinámicas o el ritmo: por ejemplo, encontró que los expertos identificaban un sonido agudo y un tempo rápido con felicidad y excitación.

En trabajos más recientes se ha usado la valoración en escalas ordinales del grado en el que la pieza representaba diferentes aspectos expresivos y los datos obtenidos se han analizado en general con técnicas estadísticas multivariadas como el análisis de correspondencias, el análisis de componentes principales o el análisis factorial, sobre todo con el objetivo de identificar las dimensiones básicas de la emoción musical. Por ejemplo, Imberty (1979; citado en Gabrielsson y Lindström 2010) pidió a 80 sujetos sin formación

musical que eligieran libremente adjetivos que les vinieran a la mente al escuchar el Preludio para piano de Claude Debussy. Con los 173 adjetivos obtenidos (tras eliminar los redundantes) se realizó un análisis de correspondencias y se vio que se agrupaban en dos dimensiones básicas: tensión vs. relajación y emociones positivas vs. negativas. A continuación consideró diferentes características estructurales de la música para construir índices de complejidad formal y dinamismo y combinó estos índices con las dimensiones emocionales y concluyó que: 1) una complejidad formal baja y un dinamismo medio se relacionan con emociones positivas; 2) complejidad formal alta y bajo dinamismo se vinculan con expresiones de melancolía y depresión; y 3) complejidad formal y dinamismo altos son expresiones de ansiedad y agresividad.

En general, los estudios realizados en esta línea, incluyendo los trabajos más recientes (Bigand, Vieillard, Madurell, Marozeau y Dacquet, 2005; Collier, 2007) han identificado dos dimensiones básicas: valencia (agradable/desagradable o positivo/negativo) y activación (tensión/relajación) lo que interesantemente coincide, pese al carácter exploratorio de estos estudios, con el modelo circumplejo del afecto de Russell (1980). Un resultado similar fue obtenido por Vines, Krumhansl, Wanderley, Dalca y Levitin (2011): mediante Análisis de Componentes Principales sobre un listado de 19 descripciones emocionales (en escalas tipo Likert de 5 puntos) encontraron cuatro componentes, referidos respectivamente a valencia positiva, valencia negativa, activación positiva y activación negativa. Lo interesante de estos resultados es que las dimensiones positivas son ortogonales con las negativas, en lugar de los dos polos de la misma dimensión como propone el modelo circumplejo de Russell. Esta clasificación es más congruente con modelos que admiten estados emocionales multivalentes, como la teoría del espacio evaluativo (Cacioppo y Berntson, 1994) o el modelo circumplejo de Tellegen (1985). La investigación previa ha sugerido que estos modelos que distinguen dimensiones positivas y negativas tienen un mejor ajuste en situaciones vitales complejas en las que intervienen diversos antecedentes y consecuentes (Cacioppo, Gardner y Berntson, 1997). El estudio de Vines y otros (2011) indica que esto puede ser cierto también en el caso de la comunicación de emociones mediante la música.

Respecto al uso de la grabación continua de la expresión emocional, lo que ofrece una medida continua que puede ser guardada, reproducida y analizada en detalle, de los cambios en el tipo e intensidad de la expresión emocional que se producen durante la interpretación de la pieza, hay varios estudios recientes que han utilizado este método. La idea surge sobre todo

de los trabajos de Nielsen (1983, 1987) sobre la tensión percibida: las personas sujetaban unas pinzas que captaban la presión ejercida por las manos y recogían esta presión en un polígrafo mientras escuchaban música. La idea es simplemente que a más presión más tensión y viceversa. Los incrementos de la tensión se relacionaron con intensidades altas (*fortissimos*), así como con melodías ascendentes, incrementos en la densidad de notas, disonancias, complejidad armónica o rítmica o propiedades formales como las repeticiones o las pausas. Estudios más recientes (Lerdahl y Krumhansl, 2007; Margulis, 2007) han utilizado una estrategia parecida y encontrado resultados similares.

Otros estudios se han centrado en otras dimensiones aparte de la tensión, especialmente considerando también la dimensión valencia (positivo/ negativo) del modelo de Russell y han usado sistemas computerizados en los que los participantes en el estudio podían moverse libremente con un ratón por un espacio emocional bidimensional y marcar la relación de una pieza de música con diferentes elementos estructurales como contorno melódico, textura, tempo, etc. (Madsen, 1998; Schubert, 1999). Sin embargo, los datos de este tipo de trabajos aún chocan con dificultades para su análisis e interpretación (Schubert, 2010).

Finalmente, una estrategia poco habitual ha sido pedir a compositores que compusieran melodías monofónicas cortas que expresaran diferentes emociones. Thompson y Robitaille (1992) pidieron a cinco compositores que prepararan fragmentos relacionados con seis emociones diferentes y 14 sujetos con una formación musical moderada valoraron las piezas. En general los jueces reconocieron las emociones que cada fragmento pretendía comunicar. Aunque las composiciones fueron ejecutadas de la partitura por un sistema informático, por lo que se pierde el efecto de la interpretación de la pieza, los resultados indicaron que las piezas alegres fueron muy tonales y rítmicamente variadas, o que las que comunicaban ira o enfado eran rítmicamente complejas y más cromáticas o atonales. Además, se apreciaron diferentes aspectos emocionales que las melodías compuestas no buscaban, pero estos fueron muy variados y claramente menores y menos consistentes que los que identificaban la emoción pretendida.

La estrategia alternativa al uso de música real ha sido la manipulación de elementos musicales específicos, en un contexto experimental tanto con elementos musicales aislados como en un contexto musical. En el primer caso, mediante diferentes sistemas que permiten la modificación discreta de los parámetros de interés, se presentarían, por ejemplo: diferentes

intervalos, modos, ritmos o tempos que los sujetos experimentales deben asignar a emociones o indicar en qué grado representan una u otra emoción. En contextos musicales, como se resume más abajo, se han manipulado varios factores simultáneos o aspectos como el modo o la forma musical.

En el caso de los estudios que han manipulado diferentes factores estructurales fuera de un contexto musical, se pueden agrupar en función del elemento específico en el que se ha centrado cada trabajo. Así, respecto a los intervalos, Costa, Ricci Bitti y Bonfiglioli (2000) usaron intervalos armónicos temperados del mismo modo en una misma octava, con conjuntos en registros bajos o altos y pidieron a los oyentes que los clasificaran en escalas de valoración emocional, actividad y potencia. Los acordes disonantes se consideraron más negativos, activos y fuertes y los acordes menores como mas aburridos y débiles.

Otros trabajos se han centrado en el modo. Por ejemplo, Crowder (1985) indica que existe una clara asociación entre el modo mayor y emociones relacionadas con la felicidad y el modo menor y las relacionadas con la tristeza. Además, algunos trabajos han analizado el efecto de las variaciones en el ritmo y el tempo (ritmos rápidos o percibidos como densos se asociaron con mayores percepciones de felicidad; Motte-Haber, 1968; Gabrielsson, 1973) o las propiedades melódicas (aunque los resultados no son demasiado claros, Kaminska y Woolf, 2000).

Respecto al análisis del efecto de elementos musicales concretos en un contexto musical, un primer intento destacable fueron los conocidos trabajos presentados por Kate Hevner entre 1935 y 1937. A pesar de lo temprano de estos trabajos y del carácter intuitivo del modelo dimensional de las emociones en el que se basó, sus resultados y el creativo marco teórico del que partió fue tremendamente influyente para los trabajos posteriores en este ámbito y sigue siendo una referencia clara hoy en día para la investigación básica y aplicada. Con lo del carácter creativo e intuitivo hacemos referencia al hecho de que las dimensiones emocionales que Hevner le presentó a sus sujetos (cuatro dimensiones bipolares) no se apoyaban en los modelos teóricos de 1935 sobre las categorías emocionales, se generaron por un criterio estrictamente racional y tienen un alto solapamiento con clasificaciones similares que se elaboraron más de 40 años después al recoger la evidencia empírica y los desarrollos teóricos y metodológicos acumulados, como el modelo circunplejo de Russell (1980), que

con ligeras modificaciones sigue siendo un marco válido para la investigación básica sobre emociones en la actualidad.

La investigación en el efecto de elementos musicales concretos en un contexto musical, ha ido desde entonces creciendo de manera progresiva. Esto refuerza la idea de que los elementos musicales son analizables desde un enfoque objetivo y científico y que ya hay un importante corpus de conocimiento que avala esta concepción. Como un ejemplo de la efervescente situación actual en los trabajos sobre este tema, en la *International Conference on Music Perception and Cognition* celebrada en Japón (2008), se celebraron 4 symposiums sobre música y emoción, dos sobre aspectos emocionales del tempo y el ritmo, uno centrado específicamente en claves estructurales e interpretativas de la expresión emocional en la música y una elevada cantidad de comunicaciones libres y pósters sobre temas directamente relacionados. Y en la *International Conference on Music and Emotion (ICME3)* que ya ha celebrado su tercera edición en 2013 (la 4ª edición de esta conferencia esta programada para agosto de 2015 en Ginebra, Suiza), en Jyväskylä, Finlandia, con participación de autores de múltiples países que están investigando en las convergencias entre campos como música, psicología y educación. En dicho congreso se presentaron multitud de trabajos sobre la relación de diferentes elementos estructurales y musicales y la comunicación y percepción emocional.

De manera resumida, la extensa tabla que se presenta a continuación recoge las asociaciones entre diferentes elementos musicales y las emociones que la investigación ha encontrado que se asociaban a las manipulaciones de estos elementos. La tabla se ha adaptado de Gabrielsson y Lindström (2010). Por claridad se ha eliminado la información referente a los estudios que han encontrado la asociación entre cada emoción y la variación de cada elemento musical, además de la distinción entre los diferentes tipos de metodología usados en cada estudio. Para más detalle ver la fuente original, en el contexto de este trabajo esto supone un resumen general de qué elementos se relacionan con qué emociones. A diferencia de la tabla presentada en el capítulo original aquí no se incluyen los adjetivos redundantes en diferentes estudios o tipos de estudios (por ejemplo, si ya se incluye el término “triste” no se añade “tristeza”, y viceversa). Y en la medida de lo posible y de lo que permite la adaptación de las descripciones emocionales al castellano, se respetan los términos usados con sus diferentes matices.

Es interesante que pese al amplio periodo temporal que cubren las investigaciones en este ámbito y las variaciones específicas en los nombres y adjetivos usados, las dimensiones básicas de las emociones en la música coinciden con las que, como se discutió previamente, han sugerido las teorías generales de la emoción (como el modelo circuplejo de Russell, 1980): tensión/relajación y valencia positiva/negativa. Asimismo, resulta llamativo, como señalan Coutinho y Cangelosi (2011) que los resultados más claros se asocian a variables básicas en la audición humana como el tempo, el timbre o la altura, que se conocen como aspectos de “bajo nivel” en comparación con otras características de “alto nivel” que se relacionan más con formas tradicionales dependientes de la cultura, como el modo o diferentes aspectos de la melodía o la armonía.

Tabla 1.3. Relación entre parámetros musicales y emociones (adaptado de Gabrielsson y Lindström, 2010, pp. 384-387).

Factor	Niveles	Expresión emocional
Envolvente acústico ¹²	Ataque débil, caída lenta	Disgusto, tristeza, miedo, aburrimiento, potencia, ternura.
	Ataque fuerte, caída rápida	Agradable, felicidad, sorpresa, actividad, ira.
Articulación	Staccato	Alegría, agitación, intensidad, miedo, ira,
	Legato	Solemnidad, melancolía, lamentación, tristeza, ternura.
Armonía	Simple/Consonante	Felicidad, disfrute, gracia, serenidad, seriedad, solemnidad, alegría, atracción, ternura.
	Compleja/Disonante	Excitación, agitación, vigor, tristeza, tensión, desagrado, ira.
Intervalos	<i>Armónicos:</i>	
	Consonante	Agradable, no activo.
	Disonante	Desagradable, activo, fuerte.
	Agudos	Feliz, potente, actividad.
	Graves	Tristeza, falta de fuerza.
	<i>Melódicos:</i>	
	Largo	Poderoso.
	2ª menor	Melancolía.
	4ª ó 5ª perfecta, 6ª mayor, 7ª menor, octava	Descuidado
	5ª perfecta	Actividad
Volumen	Octava	Positivo, fuerte.
	Alto	Excitación, triunfante, disfrute, alegría, intensidad, fuerza/potencia, tensión, enfado, activación, energía.
	Suave	Melancolía, delicadeza, paz, suavidad, ternura, solemnidad, miedo, tristeza, intensidad reducida
Variaciones de volumen	Grandes	Miedo
	Pequeñas	Felicidad, actividad, agradable

¹² Evolución temporal en amplitud del sonido: determinado por las formas del ataque, decaimiento, sostenimiento y relajación.

Factor	Niveles	Expresión emocional
	Cambios rápidos	Juguetón, divertido, suplicante, miedo
	Pocos cambios/ sin cambios	Triste, pacífico, digno, serio, feliz
Rango melódico	Amplio	Caprichoso, extravagante, alegre, intranquilo, miedo, disfrute, susto
	Estrecho	Digno, melancólico, sentimental, tranquilo, delicado, triunfante, triste
Dirección melódica	Ascendente	Digno, sereno, tensión, felicidad miedo, sorpresa, enfado, potencia
	Descendente	Excitante, gracioso, vigoroso, tristeza aburrimiento, amabilidad
Movimiento melódico	Conjunto	Melodías apagadas, aburridas.
	Disjunto	Excitación
	Combinados	Calma.
Distribución de intervalos en melodías	2as menores, tritonos, mayores que la octava	Actividad, dinamismo
	Unísonos y 8as	Potencia, poder, vigor
	4as perfectas y 7as menores, sin tritonos	Afabilidad, agradable
Modo	Mayor	Felicidad, disfrute, gracia, sereno, solemne, atracción, serenidad, ternura
	Menor	Triste, lamentación, soñador, digno, agitación, tensión, disgusto, ira.
Pausa/ descanso	Tras una cadencia	Menos tensión
	En otro sitio	Mayor tensión
Nivel del tono	Alto	Gracioso, sereno, feliz, disfrute, soñador, sentimental, suplicante, triunfante, excitante, alegre, sorpresa, potencia, ora, actividad, tensión.
	Bajo	Triste, melancólico, lamentación, vigoroso, digno, serio, solemne, excitante, agitación, tranquilo, serio, aburrido
Variación del tono	Grande	Felicidad, amabilidad, actividad, sorpresa
	Pequeña	Disgusto, ira, miedo, aburrimiento
Ritmo	Regular	Felicidad, contento, serio, digno, tranquilo, majestuoso, frívolo
	Irregular	Divertido, intranquilo
	Complejo	Ira
	Variado	Disfrute
	Rígido	Digno, vigoroso, triste, excitante
	Fluido	Feliz, soñador, gracioso, sereno, alegre
Tempo	Rápido	Excitante, intranquilo, agitación, triunfo, feliz, contento, alegre, gracioso, travieso, caprichoso, frívolo, vigoroso, afabilidad, sorpresa, actividad, potencia, miedo, ira, disfrute, activación de energía o tensión
	Lento	Sereno, tranquilo, soñador, anhelante, sentimental, digno, solemne, serio, triste, lamentación, aburrimiento, disgusto, ternura, calma
Timbre	Pocos armónicos	Afabilidad, aburrimiento, felicidad, tristeza
	Muchos armónicos	Potencia, ira, disgusto, miedo, actividad, sorpresa
	Armónicos bajos	Ternura, tristeza
	Armónicos altos	Ira

Factor	Niveles	Expresión emocional
Tonalidad	Tonal	Melodías alegres, apagadas o tranquilas, afabilidad
	Atonal	Melodías con ira
	Cromático	Melodías tristes y con ira.
Forma musical	Baja complejidad	Relajación, disfrute, paz.
	+ <i>Dinamismo medio</i>	Emociones positivas
	Alta complejidad (melódica, armónica, rítmica)	Tensión, tristeza
	+ <i>Bajo dinamismo</i>	Melancolía y depresión
	+ <i>Alto dinamismo</i>	Ansiedad y agresividad
	Repetición, condensación, etc.	Incremento de la tensión
	Fin de secciones grandes	Punto de tensión seguido por una rápida caída
	Nuevas ideas musicales	Baja tensión
	Disrupción de la forma global	Poco efecto

En otra revisión De Poli (2006) analiza qué manipulaciones de la estructura musical por parte del intérprete se relacionan con las emociones percibidas por los oyentes. Es decir, además de las variaciones de la estructura musical que haya realizado el compositor, a la hora de ejecutar la pieza, el intérprete puede usar sus propias manipulaciones para expresar emociones. La redundancia en el uso de elementos o estructuras musicales reducirá la incertidumbre respecto a la intención comunicativa de la música, es decir, cuando la intención del músico es transmitir la misma sensación expresiva usando distintos parámetros y elementos musicales. A continuación se resumen las principales claves (en función del tempo, el timing –o variaciones del tempo-, la intensidad, el tipo de articulación y las características del timbre) que el autor indica que los intérpretes usan para producir diferentes emociones básicas (adaptado de De Poli, 2006, p. 7.55):

Ira: tempo rápido, variabilidad escasa del tempo, no ritardando, intensidad alta, articulación staccato, contrastes bruscos de duración, timbre con armónicos altos, ruido espectral, tono de ataque abrupto, notas inestables en los acentos, vibrato largo.

Tristeza: tempo lento, variaciones grandes del tiempo, ritardando final, intensidad baja, articulación legato, variabilidad reducida en la articulación, contrastes de duración suaves, timbre apagado, ataques de tiempo lento, vibrato lento.

Felicidad: tempo rápido, variabilidad escasa del tempo, variaciones reducidas del tiempo, intensidad alta, poca variabilidad de la intensidad, staccato, variabilidad grande de la articulación, timbre brillante, ataques rápidos, contrastes de duración bruscos.

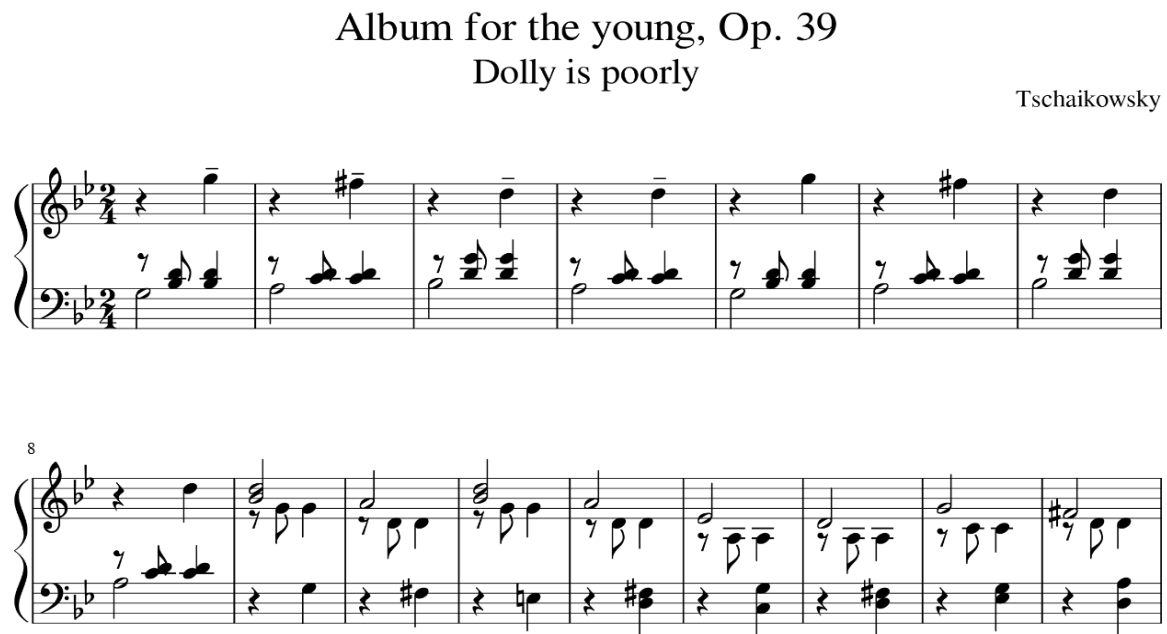
Miedo: tempo rápido, variabilidad grande del tempo, staccato, intensidad muy baja, variaciones de intensidad grandes, vibrato irregular.

Ternura: tempo lento, ritardando final, baja intensidad, variabilidad pequeña de la intensidad, legato, contrastes de duración suaves, timbre suave, ataques lentos, acentos en notas estables.

Puede verse que algunas claves tienen mas influencia que otras en la generación de cada una de las emociones. Por ejemplo, tempo, intensidad y articulación parecen tener un mayor efecto en lo relacionado con la activación, mientras que el timbre parece relacionarse mas con aspectos de la dimensión valencia (emociones positivas/ negativas). Asimismo, una intensidad media se asocia con emociones positivas, mientras que una intensidad extrema (baja o alta) se asocia con emociones negativas (De Poli, 2006).

Recurriendo a un repertorio sencillo y teniendo en cuenta la intención compositiva del autor se recogen a continuación pequeños fragmentos que pueden ejemplificar las diferentes emociones básicas recogidas en la revisión anterior. Se puede observar, por ejemplo, como Chaikovski en una de las pequeñas piezas del álbum de la juventud, Op. 39, hace referencia a la tristeza infantil. Si se analiza los elementos musicales más utilizados se observa que hay poca variedad en la articulación, no hay cambios bruscos de dinámica y la escritura se limita a figuraciones más bien largas. Se suele interpretar a un tempo moderado, gracias al uso del pedal la sensación es de un legato continuo, también por la línea melódica escrita en blancas. Otro ejemplo de interés de dificultad próxima se puede encontrar en el álbum de la juventud de Schumann, (ambos muy habituales en el repertorio de los conservatorios) como el número 8, *Erster Verlust* cuyo final muestra algo más que tristeza y antes de la resignación final hay un pequeño impulso de desacuerdo (próximo al enfado), en esta pieza encontramos más variedad dinámica que en la anterior, con variaciones de tempo.

Figura 1.5. Fragmento musical inicial de la pieza “Dolly is poorly” del álbum de la juventud, Op. 39 de Chaikovski.



Del mismo modo se pueden encontrar numerosos ejemplos de otras emociones básicas como de la alegría. Cambiando de periodo estilístico se puede recurrir a la música de J. S. Bach, donde una pequeña melodía como la Musette en Re Mayor del libro de Anna Magdalena Bach nos puede acercar a esa sensación. En esta melodía se pueden apreciar parte de los elementos recogidos anteriormente en la revisión de Poli (2006).

Figura 1.6. Fragmento musical del álbum de Anna Magdalena Bach (J. S. Bach).



Allen y Beauregard (1995) comprobaron en una serie de experimentos cómo 10 oyentes clasificaban diferentes piezas musicales clásicas no vocales seleccionadas de trabajos previos sobre inducción de emociones y de antologías de música y emociones, en relación con cuatro emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo. A continuación aplicaron las piezas

más vinculadas a cada una de esas cuatro emociones a 36 estudiantes y comprobaron cómo efectivamente las piezas seleccionadas en la primera fase del estudio generaban en los participantes el estado emocional intentado. Las piezas que más se clasificaron como asociadas a alegría/felicidad fueron la Mazurka del *Coppelia* de Leo Delibes (1870) y el primer movimiento del *Concierto de Brandeburgo* nº 2 de Bach, BWV 1047 (1721). Respecto a la inducción de tristeza se encontró que las obras que más se asociaban a esta emoción eran los *Preludios* de Chopin, Op. 28, número 2 en La menor y 6 en Si menor (1839) y la pieza Rusia del *Alexander Nevsky*, Op. 78, de Prokofiev (1938). Asimismo, en relación con la emoción de enfado o ira, se encontró que las piezas que más se clasificaban como representando esta emoción y consecuentemente facilitando su inducción fueron el movimiento *Marte, el portador de la guerra*, de la obra *Los Planetas*, op. 32 de Gustav Holst, composición de 1918 y la pieza *Una noche en el monte pelado* de Músorgski (1867). Finalmente, respecto al miedo/ ansiedad, se asociaron el *Halloween* de Charles Ives (1906) o la música de *Psicosis* (Bernard Hermann, 1960).

Es interesante que en el trabajo de Allen y Beauregard (1995) no hubo una distinción muy clara entre la clasificación de las piezas como representando ira y miedo: se seleccionaron las piezas con mayor puntuación en ira, aunque su puntuación en miedo era similar; en cambio sí se distinguió claramente el miedo de la ira: las piezas clasificadas como miedo tenían una puntuación baja en ira. Es decir, la música que indica ira o enfado, transmite también la emoción de miedo, aunque esto no ocurre en dirección contraria. En todo caso, en el experimento 2 de su estudio los autores sí encontraron que las piezas seleccionadas inducían de manera genérica la emoción intentada.

En todo caso, hay que tener en cuenta que las manipulaciones de los elementos musicales no se presentan aisladas. Los músicos usan toda una serie de movimientos corporales y métodos prácticos mezclados con las claves auditivas de cara a comunicar emociones con su interpretación. Así, los movimientos de la cabeza, las cejas o las variaciones de la postura pueden dar a los oyentes información de las intenciones expresivas o el estado mental del intérprete, aumentando reforzando o anticipando el contenido en momentos estructuralmente importantes (Vines, Krumhansl, Wanderley y Levitin, 2006).

Se ha encontrado incluso que los movimientos pueden afectar las intenciones emocionales percibidas aunque no se perciba el sonido (Dahl y Friberg, 2007) y que los

movimientos pueden afectar la percepción de elementos simples como el timbre, el volumen o la duración de las notas (Broughton, Stevens y Malloch, 2009). Vines y otros (2011) analizaron experimentalmente el efecto del canal de información (solo auditivo, solo musical o ambos) bajo tres condiciones de intención expresiva (restringiendo la expresión, con una interpretación emocional o exagerando la expresión). Los resultados de este trabajo aportan una fuerte evidencia de que el componente visual tiene una contribución independiente y relevante en la comunicación emocional de la música a la audiencia. Además, como se comentaba previamente, el estudio también sugiere que las emociones en la música pueden configurarse de un modo similar a otras emociones complejas en la vida cotidiana.

En un estudio reciente (Eerola, Friberg y Bresin, 2013) se analiza el efecto de las variaciones en seis aspectos musicales primarios (registro, modo, tempo, dinámicas, articulación y timbre) sobre la percepción de cuatro emociones básicas (feliz, triste, tranquilo y asustado). Con una muestra de 46 participantes con una elevada experiencia musical, encontraron un efecto de todas las claves en todas las emociones percibidas. Pero el resultado más interesante de este experimento se refiere a dos aspectos aún bastante controvertidos: si los efectos son o no lineales para cada aspecto mencionado y si las interacciones entre estos son o no relevantes o si existe un efecto de aditividad entre los distintos elementos.

De acuerdo con estudios previos, los resultados del estudio mencionado de Eerola, Friberg y Bresin (2013), indicaron que la mayoría de estos aspectos tuvieron un efecto lineal (a cada unidad de incremento en el elemento manipulada le corresponde una unidad de incremento en la emoción percibida), mientras que los efectos cuadráticos o cúbicos fueron marginales. Asimismo, las interacciones entre elementos no fueron significativas y parece que una simple explicación aditiva (los efectos de la manipulación de las diferentes elementos se suman o restan facilitando una mayor o menor emoción percibida) sería más adecuada. Finalmente, el estudio sugiere una jerarquía entre los aspectos musicales estudiados a la hora de producir emociones en los oyentes. Concretamente, el modo sería en general el más importante, seguido en orden de importancia por el tempo, el registro, las dinámicas, la articulación y el timbre, aunque se apreció cierta variabilidad entre las diferentes emociones.

Otro trabajo reciente (Quinto, Forde Thompson y Taylor, 2014) analizó el efecto del canal de comunicación de las emociones en la percepción de las emociones. En concreto, el trabajo se centró en comparar las diferencias entre versiones de piezas ejecutadas con una

intención emocional específica, compuestas por los mismos intérpretes con la misma intención expresiva concreta (y producidas digitalmente a partir de la pieza compuesta) o una condición mixta: la pieza interpretada por la misma persona que la había compuesto. 8 músicos expertos (cuatro violinistas y cuatro vocalistas) participaron como intérpretes/compositores y 42 estudiantes de música juzgaron las emociones producidas por los fragmentos musicales.

Los resultados del trabajo de Quinto y otros (2014) confirmaron diferencias para las diferentes emociones y, sobre todo, sugirieron que la interpretación y la composición de una pieza implica la manipulación de elementos musicales diferentes y produce efectos emocionales distintos. Por un lado, los jueces identificaron correctamente la emoción intentada en las tres condiciones experimentales de un modo superior a lo esperable por azar, aunque hubo cierta variabilidad dependiendo de la emoción específica y del canal de comunicación empleado. Por otro lado, en coincidencia con otros estudios, se encontró que el efecto de diferentes aspectos musicales específicos (modo, tempo, articulación, intensidad) no fue el mismo para todos y varió entre emociones.

En general, en este estudio (Quinto y otros, 2014) la condición de composición la felicidad y el miedo se reconocieron mejor, en cambio en la condición de interpretación se reconocieron mejor la felicidad y la tristeza. Estas tres emociones se reconocieron mejor en la condición combinada que la ira, la ternura o una emoción neutra, pero sobre todo la adición de una interpretación expresiva (en cuyo caso quien ha compuesto el fragmento con una determinada intención comunicativa es además quien interpreta la condición combinada), mejoró su reconocimiento de esas tres emociones: felicidad, tristeza y miedo. Como concluyen los autores de este trabajo, estos resultados implican que compositores e intérpretes pueden estar usando claves musicales diferentes para comunicar o expresar emociones. Esto supone que en la tradición musical que considera la partitura como el modo de preservar y diseminar la música, finalmente es el efecto conjunto de las intenciones y capacidades del compositor y del intérprete lo que permite al oyente apreciar las expresiones de la obra con todos sus matices.

Un último aspecto que es interesante comentar y que resulta complementario a los resultados de las investigaciones empíricas que se han resumido en las últimas páginas, es el punto de vista de compositores, músicos o pedagogos destacados. Por ejemplo, en relación

con la técnica, Charles Rosen (2005, p. 23) la interpreta como un vínculo indivisible con la expresividad: “La dificultad en la técnica es a menudo esencialmente expresiva: la sensación de dificultad incrementa la intensidad”. Cuando el compositor plantea una dificultad técnica en ocasiones busca el efecto de ese esfuerzo que con una solución más sencilla se puede perder. Como ejemplo añade el *Intermezzo en La M, op. 118 n° 2, de Brahms*: del compás 1 al 2 pasamos de una séptima a una décima arpegiada, suena más difícil y más expresivo. En relación con el esfuerzo físico y vinculado a lo anterior, Rosen comenta también que “técnica e interpretación se hallan tan íntimamente entrelazadas que es a veces difícil establecer dónde termina una y empieza la otra” (p. 27).

Parece claro, entonces, que hay cierta vinculación entre emociones y técnica. De acuerdo con Casablancas (1995) hay distintos condicionantes técnicos que están ligados a elementos tan diferentes como la naturaleza y evolución de los instrumentos musicales, y la propia historia, peculiaridades acústicas, los tópicos estilísticos, los simbolismos relacionándolo con elementos sociales y políticos; tener conocimientos en estos campos permite acotar el campo expresivo de una obra.

También se pueden encontrar ejemplos con elementos musicales concretos (Rodríguez, 1997): “Por ejemplo, el uso de ritardando muestra semejanza a la realidad, dado que, la mayoría de las cosas en movimiento van más despacio naturalmente antes de pararse, y el uso de portamento que indican que la manera más elegante de conseguir ir de un punto a otro en el tiempo y el espacio es deslizarse sin llamar la atención. A veces los estudiantes encuentran las marcas expresivas que son menos preceptivas, tal como “juguetonamente”, que sugiere cualquier aspecto que uno experimenta con el juego. Claramente, el pájaro mecánico careció de las experiencias del juego¹³” (p. 24).

Podemos, en definitiva, decir que existe un buen corpus de información sobre la relación entre la expresividad y los elementos musicales, tanto desde aportaciones de músicos y compositores, como estudios rigurosos desde distintas perspectivas y metodologías. Asimismo, hay una larga tradición de teorías que aunque no se enfocan directamente en ello, permiten sugerir cómo se genera y comunica la expresividad en la música. Como resume

¹³Hace referencia al pájaro mecánico del cuento “El ruiseñor” de Hans Christian Andersen, que pese a su perfección no puede reproducir la capacidad expresiva de un ruiseñor real.

Corbalán (2005, p. 34) “existe una representación emocional que podríamos definir como la secuencia de sensaciones anímicas y somáticas simultánea al discurso musical”.

CAPÍTULO II – INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN DE LA EXPRESIVIDAD

1. ¿LA EXPRESIVIDAD MUSICAL ES INNATA?

Existe cierta controversia sobre si la expresividad puede considerarse directamente relacionada con el talento musical o depende de otro tipo de factores. Del mismo modo, hay mucha diversidad de información sobre hasta qué punto la capacidad para comunicarse mediante una interpretación expresiva depende de la herencia genética, del ambiente temprano, del aprendizaje o la educación, o de diferentes interacciones entre estos elementos, y en qué grado es modificable y entrenable.

Petri Laukka preguntó a 51 profesores de conservatorio (30 profesores de música clásica y 21 profesores de jazz) en qué medida consideraban que la capacidad de expresar emociones en la interpretación musical es una capacidad innata o una habilidad aprendida (Laukka, 2004). En una escala de 0 (totalmente innato) a 10 (totalmente aprendido) la media de las respuestas fue de 5.2, lo que sugiere que como promedio los profesores consideraban que la capacidad expresiva es una combinación de ambos elementos. Sin embargo hubo bastante variabilidad en las puntuaciones, con un rango entre 2 y 10 y una desviación típica de 2.29, lo que indica que un porcentaje relevante de profesores opinaban que era una capacidad principalmente innata (un 11% puntuaba 2 y un 15% marcaba un 3), mientras que también había profesores que se situaban en el extremo de entenderlo como una habilidad exclusivamente aprendida (el 6% marcaban el 10, un 4% el 9 y un 9% el 8). Como indica Laukka (2004), esta creencia puede afectar el modo en el que los profesores eligen enseñar la expresividad: si la expresividad es vista principalmente como un talento innato, esto puede implicar que el entrenamiento o el conocimiento explícito de la misma no sería beneficioso y por lo tanto no tendría sentido; si es vista como una habilidad aprendida, en cambio, sería posible enseñarla y debería hacerse de un modo explícito.

Sin embargo, el grado en el que la capacidad de comunicar expresivamente depende o no de algo como el así denominado “talento” o “don” o del aprendizaje que la persona pueda recibir, incluso en fases muy tempranas de su desarrollo ha sido escasamente analizado de manera empírica. Pero sí se pueden encontrar algunos estudios y capítulos de libros que ofrecen datos e ideas sobre opiniones de docentes o sobre qué factores podrían estar implicados en la menor o mayor facilidad para desarrollar las capacidades expresivas en la música. De hecho, en el conocido libro divulgativo de Daniel Levitin (2006), cuando aborda esta cuestión, preguntándose por qué algunos músicos son superiores a otros en la comunicación emocional de la música, con independencia de sus diferencias técnicas, sólo acierta a responder que es un gran misterio, asume que es extremadamente difícil de resolver de modo experimental. Por tanto, se puede plantear un paralelismo razonable con la abundante literatura respecto a dos campos que pueden aplicarse más o menos directamente a la expresividad musical: el clásico debate genética versus ambiente respecto a la capacidad musical en general y las diferencias individuales en el desarrollo de capacidades de percepción y comunicación emocional.

Una cuestión que hay que fijar de antemano es qué estamos entendiendo al hablar del concepto de talento. De acuerdo con Howe y otros (1998) se puede entender que la idea de “talento musical” supone: 1) algo de origen genético; 2) identificable por expertos incluso bastante antes de que se hayan desarrollado las habilidades interpretativas que lo demuestren; 3) predictivo de futuros niveles de excelencia; y 4) atribuible sólo a una minoría de personas, ya que el concepto no tendría sentido si el talento fuera algo común. Así, el concepto de talento implicaría una capacidad innata, en contraposición con la alternativa de que la capacidad musical depende más bien de la práctica, el entrenamiento o la educación recibida. Aunque es fácil encontrar posiciones extremas respecto a esta dicotomía, como trataremos de mostrar, distintos puntos intermedios que aceptan que la cuestión es más compleja y que son muchos los factores que pueden estar implicados, parecen ser una posición más razonable y acorde con las evidencias empíricas en este ámbito y en otros paralelos.

Al revisar la literatura sobre las influencias relativas de la herencia o el ambiente se aprecia que las ideologías dominantes en cada entorno han influido fuertemente las creencias sobre la capacidad musical. Por ejemplo, la idea de “genio” que surge y se afianza en los siglos XVIII y XIX, en buena medida vinculada al movimiento romántico en las artes

occidentales podría ser en gran parte responsable de la opinión generalizada en la actualidad de que la capacidad musical es un don especial relativamente independiente de las influencias ambientales y el aprendizaje (Gembris y Davidson, 2002).

Hay evidencia de que los factores genéticos afectan y modulan el desarrollo general infantil de tres maneras diferentes: estadio de maduración, capacidad física y capacidad mental (Plomin y DeFries, 1998). No es difícil encontrar ejemplos de cómo ciertas diferencias genéticas pueden facilitar o dificultar el aprendizaje de la música y es evidente que un cierto componente innato afecta en alguna medida la capacidad musical. Como consecuencia existe una idea preconcebida fuertemente asentada que refleja una opinión extrema respecto a las diferentes posibilidades de uno u otro niño para llegar a ser un músico competente. Por ejemplo, en un estudio informal Davis (1994) encontró que más de un 75% de educadores musicales profesionales en una muestra inglesa creían que componer, cantar o tocar instrumentos de concierto requería de un don o talento natural para que estas actividades pudieran ser aprendidas y realizadas correctamente.

Padres y profesores tienen experiencias de cómo algunos niños, incluso en edades muy tempranas, muestran una especial sensibilidad y capacidad para la música, o al menos para alguno de sus componentes. Así, hay niños que de manera aparentemente espontánea presentan en mayor grado que otros un oído absoluto. Sin embargo, aunque esto se ha presentado frecuentemente como un argumento para tesis innatistas, la relación causal dista mucho de estar tan clara. Se calcula que sólo 1 de cada 10000 personas presenta oído absoluto en su forma completa (pueden identificar instantáneamente el tono y la altura de cualquier nota y pueden cantarla o tocarla en algún instrumento a la primera). Sin embargo, parece ser que las personas que presentan esta capacidad en general ya han recibido un entrenamiento musical intenso (Ward, 1999), se ha podido adiestrar a bebés de tan solo 8 meses a reconocer estímulos tonales basándose en su tono absoluto (Saffran, 2003) y el oído absoluto no correlaciona con otras capacidades musicales ni predice el éxito musical (Parncutt y Levitin, 2000).

En general, la idea del talento musical como un don de nacimiento se apoya en cuatro “evidencias”, como resumen Howe y otros (1998): 1) niños que adquieren una gran habilidad musical muy pequeños, pese a una aparente falta de oportunidades para haberlas aprendido; 2) capacidades extraordinarias que parecen tener una base innata y emergen espontáneamente en

unos pocos niños (p.ej., el oído absoluto); 3) estudios que encuentran correlatos biológicos de ciertas habilidades o capacidades; y 4) estudios de casos de niños autistas o con trastornos del desarrollo que en ausencia de oportunidades de aprendizaje adecuadas desarrollan habilidades musicales sorprendentes.

Existen interpretaciones alternativas para cada uno de esos argumentos que se han usado como evidencias de una capacidad innata. Respecto al punto 2 ya se ha discutido antes como la emergencia de capacidades como el oído absoluto no parece predecir el éxito musical y puede ser explicada por otros factores. Los ejemplos de niños que desarrollan muy tempranamente capacidades asombrosas parecen estar generalmente sesgados por al menos dos motivos: 1) la mayoría de los informes existentes son retrospectivos, realizados por personas ya mayores que han alcanzado éxito como músicos o compositores y resultan bastante poco fiables; 2) cuando los padres o cuidadores del niño han recogido documentos que avalan el desarrollo temprano de esas capacidades, se ha encontrado que esto normalmente supone también que en realidad estos estaban muy implicados en el aprendizaje del niño de esas capacidades y de hecho le han dado oportunidades y entrenamiento para favorecer su desarrollo.

De hecho, las biografías de grandes compositores indican que todos ellos han recibido sesiones supervisadas de práctica, intensivas y regulares, por largos periodos de tiempo antes de que la capacidad emergiera. Un caso paradigmático es el de Mozart, que compuso su primera sinfonía a temprana edad, se sabe que comenzó tempranamente su proceso de aprendizaje. Sigue siendo un hecho notable componer una sinfonía con esa edad y es evidente que poquísimos niños en las mismas circunstancias habrían alcanzado ese nivel de competencia (no se puede negar la influencia de factores innatos, pero sí se puede dudar de que determinen por completo el desarrollo de capacidades complejas), pero está claro que la capacidad no emergió de la nada.

Respecto a los correlatos biológicos de las habilidades musicales, el principal problema es que no es fácil descartar una causalidad inversa: el aprendizaje de la música produce cambios estructurales y fisiológicos, sobre todo a nivel cerebral y muscular. Además, parece ser que algunas diferencias genéticas que podrían ser relevantes en el desarrollo de la excelencia musical pierden importancia según aumenta la práctica y la experiencia (Krampe y Ericsson, 1996). En estudios comparando gemelos monocigóticos y dicigóticos, las

correlaciones con la capacidad musical apenas diferían entre los dos grupos, mientras que sí se encontraba una diferencia relevante (correlaciones de 0.69 versus correlaciones de 0.44) al comparar gemelos monocigóticos que se habían criado juntos respecto a otros que se habían criado en ambientes diferentes (Lykken, 1998): esto significa que los factores ambientales tienen un peso relevante en el desarrollo de las capacidades musicales, es decir, no pueden atribuirse todas las diferencias a un mayor o menor talento innato. En el último caso, la evidencia sugiere que es más bien la dedicación completa a actividades musicales la que lleva a que en edades muy tempranas haya niños que desarrollan capacidades muy destacadas, pese a tener dificultades en otras áreas de su desarrollo.

Una explicación alternativa, que en su versión más extrema representaría el polo totalmente ambientalista, respecto a las diferencias en capacidades musicales entre unas personas y otras, incide en que es la cantidad y calidad de la práctica lo que determina que uno se convierta en un experto musical. Esto se ha llamado la “teoría de las diez mil horas”, reflejando el hecho contrastado en actividades de lo más diverso que incluso en actividades complejas como la música un tiempo aproximadamente como ese es suficiente para ser un experto en ese campo (Ericsson y Charness, 1994). En la misma línea, es interesante mencionar lo que se ha llamado la “regla de los 10 años” (Chaffin y Lemieux, 2005), teoría que afirma que se requiere el transcurso de este tiempo de forma aproximada para hacerse un experto en la materia pertinente; en el caso de la música las destrezas adquiridas durante los años de entrenamiento deben seguir desarrollándose mediante el estudio. En la historia de la música ha habido grandes genios y prodigios de precocidad como Alban Berg, Liszt, Mozart o Shostakovich, pero todos ellos produjeron su primera obra maestra en torno a los diez años de haberse iniciado a la composición, lo excepcional es que estos genios empezaron a edades muy tempranas.

El artículo de Howe y otros (1998) que revisaba la evidencia encontrada hasta ese momento sobre el debate genética-ambiente respecto a las capacidades musicales, mantenía una posición crítica con el concepto de talento. Aunque sin negar realmente las contribuciones genéticas, provocó una cascada de respuestas publicadas en la misma revista, incluidas algunas de reconocidos expertos en muchos de los diversos campos que la revisión tocaba (por ejemplo, Baltes, Baron-Cohen, Charness, Csikszentmihalyi, Lehman, Plomin, etc.).

De todos modos, hay razones para pensar que todos recibimos una dotación genética suficiente para un buen desarrollo musical y que las diferencias existentes entre las personas se deben a la acción de numerosos factores. Como afirma Sandra Trehub “los niños son intrínsecamente musicales” (2003, p. 402). Sin embargo sólo algunos desarrollan plenamente sus capacidades potenciales y estas personas mantienen una interacción muy positiva y estimulante con el ambiente, con la educación y con muchos otros factores que ayudan a desarrollarse plenamente (Tafari, 2006). De acuerdo con Howe y otros (1998) o Levitin (2006) la evidencia sugiere que las personas poseemos una capacidad para la competencia musical similar a nuestra capacidad para el lenguaje. Tanto las habilidades lingüísticas como las musicales se desarrollan naturalmente en todos los seres humanos como una característica universal excepto en circunstancias muy excepcionales.

Así, la idea de “talento innato” sería una convención, una forma simplificada de explicar los logros que se producen fuera del alcance de la mayoría de las personas, aquello que hace a un músico excepcional. Pero las investigaciones existentes desde diversas disciplinas científicas sugiere que los grandes logros o el éxito profesional pueden atribuirse a una combinación enormemente compleja de disposiciones heredadas, que interaccionarían con influencias ambientales (incluso prenatales), con oportunidades educativas, variaciones en diferentes factores de personalidad, la oportunidad, la suerte, la capacidad para esforzarse y concentrarse en una meta específica, etc., que determinarían la cantidad y calidad de práctica o entrenamiento, el desarrollo de hábitos, las preferencias musicales, el desarrollo de capacidades metacognitivas, etc. (Chaffin y Lemieux, 2005; Howe y otros, 1998).

Respecto al papel del desarrollo emocional, la investigación acumulada ha demostrado que ya a la edad de 4 años los niños son capaces de reconocer en la música intenciones expresivas como la felicidad y la tristeza, mientras que tardan más en reconocer el miedo o la ira (Terwogt y van Grinsven, 1991). En adultos se sabe que son capaces de reconocer diferentes emociones en la música basándose en aspectos tales como el tempo, la altura, el modo o la consonancia o disonancia, pero no se conoce bien cómo varía el uso de los diferentes elementos durante el desarrollo de los niños. La información disponible sugiere que los más pequeños se basan sobre todo en el tempo y el volumen (Adachi, Trehub y Abe, 2004), mientras que los más mayores usarían el modo y otras claves que habrían adquirido de su entorno cultural.

La clave nuevamente es que, salvo trastornos muy raros que afectan gravemente el desarrollo emocional, todos los seres humanos están totalmente dotados para adquirir la capacidad de reconocer y comunicar emociones (Lewis, 2008). Aunque se acepta la existencia de factores genéticos que pueden influir en que unas personas desarrollen más o menos y más o menos rápido estas capacidades, puede asumirse que en condiciones ambientales idénticas (entendiendo el ambiente en un sentido muy amplio) estas diferencias no serían muy grandes.

En resumen, aunque no existen apenas trabajos sobre el desarrollo de las capacidades expresivas en la música, la evidencia sobre el desarrollo de las capacidades musicales generales y sobre el desarrollo emocional sugieren que estas dependen de una compleja combinación e interacción de predisposiciones genéticas, con muy diversos factores ambientales y especialmente con el entorno educativo y el tiempo de calidad dedicado al aprendizaje en el manejo experto de esas habilidad. Esto nos permite asumir que algo similar debería ocurrir en el caso de la música. Finalmente, salvo trastornos graves, por ejemplo neurológicos, todas las personas desarrollarán competencias emocionales complejas y en el entorno adecuado podrían llegar a ser expertos musicales y expertos en la percepción y expresión de emociones en la música. Obviamente la combinación de esos factores, incluido una acepción más suave de la creencia común del concepto de talento influirán en que, incluso aislando todo el resto de variables, unos músicos sean más expresivos que otros y esto pueda explicarse parcialmente por factores innatos. Pero en definitiva, todo indica que la adecuada expresividad emocional en la música es alcanzable por cualquiera que la entrene y dé los pasos adecuados para mejorarla.

En todo caso, el debate no del todo cerrado a este respecto y la concepción habitual de muchos profesores, padres y los mismos alumnos de que algún talento innato no modificable determina el nivel que el estudiante puede alcanzar, no es una creencia inocua. Como indicaba Laukka (2004), en la idea con la que se abría este apartado, esta creencia puede afectar el modo en el que los profesores eligen enseñar la expresividad: si es vista principalmente como un talento innato no tendría sentido practicarla y la labor del profesor sería seleccionar a aquellos alumnos que ya tienen esta capacidad de antemano, algo parecido a lo que en la práctica ya se hace en un sistema de filtro como el de las enseñanzas musicales en muchos países, específicamente la española.

2. RELACIÓN CON MODELOS EDUCATIVOS

Como se analiza con más detalle en un apartado posterior de esta tesis, el currículo de las enseñanzas musicales ha intentado evolucionar de una concepción centrada en el virtuosismo y la acumulación de conocimientos a una concepción constructivista en la que esas habilidades y conocimientos se considerarían medios para los auténticos fines de la enseñanza artística: facilitar la reflexión y el metacognocimiento para modificar las representaciones de los alumnos y permitirles gestionarlas por sí mismos (Torrado y Pozo, 2008). Sin embargo, los escasos datos existentes indican que la mayoría de los profesores de música siguen apegados a una enseñanza tradicional enfocada en la adquisición de productos o resultados bajo la supervisión del profesor (Bautista y Pérez Echevarría, 2008; López Íñiguez y otros, 2013). Es decir siguen considerando que el aprendizaje instrumental es el fin en lugar del medio perdiendo de vista los fines reales. Además, también de acuerdo con Bautista y Pérez-Echevarría (2008), estos fines implicarían sobre todo el desarrollo de la creatividad, de la comunicación de emociones y sentimientos y de los significados contruidos personalmente. Esta paradoja se puede observar en diferentes países: el progresivo cambio de paradigma educativo hacia el constructivismo no supone un cambio real de las prácticas en el aula (Garnett, 2013; Karlsson y Juslin, 2008).

Hay una larga tradición sobre el estudio de las características pedagógicas de la música relevantes respecto a la expresividad en intérpretes y estudiantes. Las principales revisiones sobre los factores implicados en la excelencia musical, sin embargo, normalmente no han incluido de manera explícita el entrenamiento de la expresividad, o tan solo en la forma de una comprensión artística general de la pieza (Chaffin y Lemieux, 2005). Por otro lado, los grandes pedagogos y compositores de la música han recogido su experiencia en una extensa bibliografía que incluye sugerencias, textos literarios, consejos pedagógicos o intuiciones más o menos inspiradas. Estos textos acumulados a los largo de la historia de la música y de la educación musical son útiles en varios sentidos, en la medida en la que nos sirven como modelos o por lo menos permiten extraer mucha información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad, para que el docente “confeccione” su propio modelo y, sobre todo, demuestran que la relación íntima entre música y expresión emocional ha sido asumida por las figuras relevantes de cada tiempo.

Se pueden encontrar ejemplos modernos de tales textos en Rosenblum (1988; *Performance practices in classic piano music*) o más recientemente en textos de Charles Rosen (p.ej., *Música y Sentimiento*, 2012). En este tipo de textos se asume implícitamente que música y expresión emocional están muy relacionados. De hecho, Rosenblum afirma que existe una dilatada tradición sobre el tratamiento de la expresividad hasta la actualidad, desde las distinciones griegas, pasando por los esfuerzos barrocos de tomar el ejemplo de la retórica para conseguir una música que exprese los sentimientos sin palabras, hasta la reciente actualidad y su estética particular de lo expresivo en la música.

Tal asunción (la estrecha relación entre música y expresión emocional) coincide con la evidencia empírica disponible que indica que la intención de comunicar emociones mediante la música es muy común en cualquier nivel de aprendizaje (Juslin y Laukka, 2004) y que los músicos tratan habitualmente de expresar emociones específicas cuando tocan (Lindström y otros, 2003). Del mismo modo, se sabe que los músicos expertos son capaces de expresar emociones específicas mediante manipulaciones de elementos musicales como el tempo, la articulación, el timbre, etc. (Timmers y Sadakata, 2014).

El principal problema con este tipo de textos que incluyen consejos o sugerencias es que implican básicamente una estrategia implícita de mejora de la expresividad. Algunos de estos textos parecen asumir que la expresividad es natural y no muy susceptible de ser mejorada con un entrenamiento explícito (Broomhead, 2006; Williamon, 2014). La expresión emocional no se analiza o entrena con tareas o indicaciones curriculares específicas y, por tanto, el alumno puede no recibir retroalimentación correctiva sobre su ejecución expresiva. Así, en general, el entrenamiento de la expresividad dependerá de las concepciones, creencias u opiniones que tenga cada profesor sobre su importancia o sobre el mejor modo de mejorarla (Karlsson y Juslin, 2008).

Sin duda la capacidad de expresar emociones o estados afectivos es una parte fundamental de la interpretación musical y del desarrollo de los estudiantes de música; el estudio de los principales factores implicados en la expresión de diferentes emociones y, sobre todo, la inclusión de análisis y entrenamiento explícitos de la expresividad de los intérpretes podría mejorar sus capacidades comunicativas. En esta línea, Van Zijl y Sloboda (2010) encontraron que el papel de las emociones de los intérpretes cambiaba cuando

conseguían una interpretación expresiva. Analizaron la relación entre las emociones experimentadas por el intérprete y la construcción de una interpretación expresiva. Encontraron diferencias entre las emociones del intérprete relacionadas a la práctica (p.ej., no ser capaz de dominar las dificultades técnicas) y las emociones relacionadas a la música (p.ej., el disfrute estético). En un principio prevalecían las emociones relacionadas con la práctica y posteriormente las relacionadas con la música. Según avanzaba el aprendizaje, el papel de las emociones de los intérpretes cambiaba cuando conseguían una interpretación expresiva: “the conveyance of the previously constructed interpretation towards an audience seemed to take centre stage -rather than the performer’s own emotional experience” (Van Zijl y Sloboda, 2010; p. 214). Es decir, “la transferencia de la interpretación construida previamente hacia una audiencia parecía tomar el centro del escenario, más que la propia experiencia emocional del intérprete” (traducción literal), sentir la música se transformaba progresivamente en conocer la música.

Asimismo, se ha encontrado que las conductas verbales y no verbales tanto de estudiantes como de profesores tienen un papel importante en las interacciones personales entre ellos, así como en el resultado pedagógico del aprendizaje musical (Zhukov, 2012; Ivaldi, 2015). Considerar explícitamente cuestiones relacionadas con el afecto y la emoción podría, además de mejorar las capacidades expresivas de los alumnos, tener beneficios genéricos en su aprendizaje.

Pese a que se sabe que tanto los oyentes (Juslin y Laukka, 2004), como los profesores (Laukka, 2004) y los mismos músicos (Lindström y otros, 2003) le conceden una importancia central a la expresividad, la investigación disponible sugiere que las capacidades expresivas tienden a no trabajarse, en general, de manera explícita en la práctica real en el aula. Las clases de música instrumental generalmente consisten en reproducir piezas usando una partitura y están principalmente centradas en la técnica y la lectura a primera vista más que en aspectos expresivos (Rostvall y West, 2003; Young, Burwell y Pickup, 2003).

Hay que considerar que existe evidencia de que la estrategia instruccional en el aula está dominada principalmente por la charla del profesor (Karlsson y Juslin, 2008). En su estudio, Karlsson y Juslin grabaron vídeos de clases reales de 5 profesores y 12 alumnos centrándose específicamente en el análisis de aspectos relacionados con la expresión y las emociones. Además de encontrar que las clases se dedicaban sobre todo para hablar, la gran

mayoría de la conversación la realizaba el profesor. Los análisis cuantitativos y cualitativos de los vídeos también mostraron que los aspectos expresivos o de emoción prácticamente no se trataban en las clases y cuando se hacía era mediante frases vagas e imprecisas. La retroalimentación que se le ofrecía al alumno consistía en decirle si lo había hecho bien o mal, pero no se le explicaba el motivo. Las instrucciones verbales fue el segundo tipo de retroalimentación más usado. El modelado (el profesor ejecuta la pieza o pasaje para que el alumno vea cómo se hace) u ofrecer metáforas para que el alumno comprenda mejor la expresividad que debe conseguir fueron estrategias muy poco usadas. Aunque hubo diferencias entre profesores, el patrón general fue una clara falta de metas, tareas específicas y esquemas de enseñanza sistemáticos.

En la misma línea, Broomhead (2006) analizó las estrategias usadas por profesores de canto para conseguir interpretaciones expresivas. Concluye que: 1) los profesores usan un amplio rango de técnicas para enseñar a interpretar expresivamente, aunque en general se centran en la técnica; 2) las estrategias de los profesores no parecen provenir de ningún tipo de guía formal, sino que son más bien espontáneas e implícitas; y 3) las categorías verbal y no verbal no describen adecuadamente las estrategias usadas y en general ambas se mezclan en la mayoría de los casos.

Asimismo, Bonastre (2009) recoge información en conservatorios españoles sobre cómo se aprende y se enseña en el aula recogiendo la información directamente de los protagonistas implicados en el proceso de aprendizaje, lo que se hace en el aula y cuáles son las estrategias más utilizadas. Los resultados indicaron que los profesores pensaban que centrarse en aspectos técnicos era la estrategia más adecuada para mejorar la expresividad, mientras que en los alumnos no se producía esta diferencia. Además mientras que los profesores indicaban estar en desacuerdo con el uso del modelado y usarlo menos que otros modos de enseñar, los alumnos decían que este modelo de enseñanza era habitual.

Respecto a los resultados de los alumnos, Lisboa (2008) analizó en un estudio longitudinal de caso las estrategias de aprendizaje e interpretación de tres niños aprendiendo a tocar el cello. Recogió información sobre la interpretación después de que los niños practicasen en cada una de las tres diferentes condiciones: aprendizaje autodirigido, aprendizaje analítico bajo la supervisión del profesor y aprendizaje multimodal cantando y comentando verbalmente el aprendizaje. Los niños que no recibieron instrucción explícita

tuvieron una comprensión más limitada de su música y no prestaron atención a los aspectos expresivos.

En un estudio reciente, Brenner y Strand (2013) exploran las creencias y las prácticas en el aula respecto a la enseñanza de la expresividad de cinco profesores especializados en enseñar a niños en distintas áreas de interpretación musical. Los profesores opinaron que la libertad física y la conexión con el instrumento eran centrales para la expresión musical. También consideraron que la elección del repertorio era fundamental para desarrollar la expresividad, particularmente con un repertorio seleccionado en función de las necesidades técnicas que formen al alumno en teoría musical y le permitan tomar decisiones adecuadas para tocar expresivamente. En general, la expresividad fue muy valorada, pero esto contrastó con las prácticas reales, donde por ejemplo, la creatividad fue poco trabajada y los modos de enseñar la expresividad variaron mucho en función de la personalidad del profesor, sus concepciones sobre la expresividad o la respuesta del alumno.

En realidad, el grado en el que los profesores usan una estrategia u otra parece estar fuertemente influido por sus creencias respecto a la naturaleza de la expresividad musical (Laukka, 2004). Una de tales creencias es que las instrucciones verbales sobre aspectos concretos producen una expresividad algo forzada o simulada. Otros consideran, como se discutió antes, que la capacidad de tocar de modo expresivo es innata y no puede enseñarse, lo que tomado del modo contrario puede llevar a algunos docentes a evitar tocar el tema expresivo en los alumnos que consideran que ya tienen esa capacidad para no alterar su potencial natural. Aunque la investigación acumulada en este ámbito ha ido demostrando que estas y otras ideas similares no se sostienen, estas ideas permanecen fuertemente afirmadas y tienen un efecto directo en la práctica educativa (Juslin y Persson, 2002).

En un interesante trabajo, Karlsson, Liljeström y Juslin (2009) analizaron las percepciones de 80 guitarristas respecto a la calidad de la retroalimentación recibida por un programa informático o por profesores reales con experiencia. En su estudio se analizaron dos variables independientes: la creencia de que la retroalimentación provenía de un profesor o de un sistema informático y el contenido de la información recibida, en función de si provenía de una persona real o de un programa. Los resultados de este trabajo indican que el mismo tipo de información verbal emitida por el profesor o por el ordenador se juzgó como de mayor calidad cuando la persona creía que venía de un profesor real. De hecho, los sujetos del

estudio preferían los comentarios que provenían realmente de un profesor, debido sobre todo a que estos tenían mucho más detalle en aspectos no estrictamente técnicos: los comentarios de los profesores incluían aspectos tales como comentarios motivadores, ejemplos o explicaciones; los comentarios del programa informático, en cambio, eran mucho más concisos y precisos y se centraban en claves acústicas de importancia central en el proceso comunicativo (Juslin y otros, 2006). Los autores concluyen que, con independencia de la eficacia real, los intérpretes prefieren los comentarios sobre su actuación que provienen de un profesor real.

Otra línea de trabajos, se ha centrado en analizar parámetros acústicos de las interpretaciones expresivas mediante modelos computacionales con el objetivo de tratar de determinar objetivamente qué determina que la música se perciba o no como expresiva. Por ejemplo, Higuchi, Fornari, Del Ben, Graeff y Pereira Leite (2011) comprobaron que en una interpretación pianística centrada sólo en aspectos afectivos versus una interpretación de la misma pieza en la que se daban instrucciones para centrarse sólo en aspectos estructurales, la interpretación afectiva presentaba más agógicos, legatos, fraseos pianos y una menor densidad percibida de la pieza. Los intérpretes también tocaron más notas incorrectas en la interpretación afectiva, sin embargo en la interpretación estructural cometieron más errores con la mano izquierda comparada con la interpretación afectiva.

En resumen, los datos disponibles sugieren que el aspecto expresivo ha sido generalmente poco considerado en la enseñanza formal de la música. Aunque hace ya varias décadas que voces relevantes han reclamado que la enseñanza musical debería no centrarse exclusivamente en la técnica, bajo el peligro de “producir intérpretes que carezcan de expresividad en sus actuaciones” (Marchand, 1975), la realidad es que sólo recientemente empieza a reconsiderarse la necesidad de introducir en la educación de manera explícita elementos de expresión emocional. En todo caso, la literatura indica que, aunque algunas de ellas son más usadas que otras, la aproximación tradicional a la mejora de la expresividad en la música ha implicado cuatro estrategias básicas de enseñanza, resumidas por Juslin y otros (2006):

- 1) **Modelamiento** musical, en el cual el profesor ofrece un modelo que el alumno deberá imitar y se cuenta con el alumno aprenda imitando ese modelo. El problema aquí puede estar en que el alumno puede no ser capaz de identificar los aspectos importantes en los

que debería fijarse y que la imitación puede producir un aprendizaje superficial difícil de generalizar.

- 2) Uso de **metáforas o imágenes**, por ejemplo, “haz cambios de color”, o “ahora el agua fluye rápidamente”. Las metáforas tienen el problema de que, por muy evocadoras que sean, su efecto es necesariamente ambiguo, dependiendo de la interpretación de cada alumno con su experiencia personal particular.
- 3) **Enfocar al alumno en sus propias emociones**, darle directrices sobre cómo se siente mientras toca, confiando en que las emociones activadas se trasladarán directamente a propiedades sonoras que expresen emociones. Razonablemente, el problema recae en esta asunción: sentir emociones no garantiza que se vayan a expresar adecuadamente, e incluso podría interferir con la propia ejecución. Barbacci (1998; original de 1965) indica que se puede recurrir a signos para recordar una expresión, ideas que se pueden extraer de otras artes y de las mismas experiencias vividas. Evocar el sentimiento que ayude a la expresión como religioso, profundo o sin emoción.
- 4) **Dar instrucciones musicales y comentarios dirigidos a modificar aspectos del sonido de cara a mejorar la expresividad**, es decir, centrarse en la **técnica**. Aunque claramente útil, esta estrategia no hace al alumno consciente de lo que está haciendo y depende del grado de consciencia explícita del profesor de la emoción buscada y el modo de expresarla. Barbacci (1998) asume que hay una relación técnica con la emoción que se pretende transmitir relacionándola con la velocidad, la duración de los sonidos y los cambios dinámicos. En su opinión “no puede indicar ejercicios, pero si aconsejar captar analizando críticamente las emociones de todo orden que nos llegan, examinar objetivamente el efecto conseguido en la interpretación de un artista que con las mismas notas no coincide con otro” (Barbacci, 1998; p. 111).

El principal defecto de las estrategias educativas indicadas, incluso aunque se combine el uso de varias o de todas ellas, es su carácter implícito. La expresión emocional no se analiza y trabaja de modo explícito, con tareas específicas e indicaciones curriculares y como consecuencia, no se ofrece al alumno la posibilidad de feedback (retroalimentación) correctivo. No hay duda de que la capacidad de expresión emocional y afectiva es fundamental en las interpretaciones musicales y que el estudio de los factores que pueden ser

relevantes en la capacidad para expresar mejor unas u otras emociones y sobre todo, el convertir el análisis explícito y el entrenamiento de la expresión de emociones en los intérpretes en un objetivo incluido en el currículo puede incrementar la capacidad comunicativa y la fiabilidad temporal del intérprete entre diversas interpretaciones de la misma pieza.

3. INVESTIGACIONES PARA MEJORAR LA EXPRESIVIDAD

Algunas investigaciones y trabajos de revisión recientes han propuesto esquemas de mejora de las habilidades expresivas durante la interpretación. En concreto, identificamos tres trabajos publicados y una comunicación en un congreso. Los cuatro estudios indicados fueron: 1) El proyecto “Feeling Sound” (Sloboda, Gayford y Minassian, 2003); 2) El “Feel-ME Program” (Juslin y otros, 2006); 3) un análisis de la efectividad de tres condiciones experimentales variando las instrucciones para preparar una pieza (Woody, 2006); y 4) un estudio sobre el aprendizaje de la expresividad mediante distintos tipos de feedback visual en estudiantes de percusión (Brandmeyer, Timmers, Sadakata y Desain, 2011). A continuación se detallan las características y resultados obtenidos en esos estudios.

En primer lugar, Sloboda junto a otros investigadores describen el desarrollo y validación del proyecto “Feeling Sound” (Sloboda y otros, 2003), introducido como parte del currículo normal en pianistas a nivel de conservatorio. El programa incluía 23 sesiones semanales de 1.5-2 horas de duración (12 de introducción y práctica de conceptos, 11 de consolidación y aplicación al repertorio específico de cada alumno) dirigidas a proporcionar a los alumnos herramientas conceptuales y aplicadas que les permitieran incrementar progresivamente su foco atencional. Del mismo modo, se les ofrecía un andamiaje cognitivo para que consiguieran una implicación más intensa y variada con la música mientras están interpretando. El programa incluía entrenamiento en elementos tales como percibir la sensación corporal de la experiencia musical (percepción tonal, sentir el tono en el cuerpo, incrementar la conciencia de la armonía, acompañar los acordes con tensión/ relajación...), interpretación expresiva (interpretaciones creíbles y su relación con la implicación emocional, tensión/relajación en las frases,...) y la percepción de la música sobre el tiempo.

En un seguimiento de 42 alumnos (22 experimentales que recibieron el “Feeling Sound Curriculum” y 20 controles que siguieron el currículo normal del conservatorio) Sloboda y otros (2003) encuentran que tras las 23 sesiones los estudiantes que formaron parte del programa recibían juicios sobre la interpretación de una pieza (*Preludio nº 6 en Mi menor de Chopin*) por parte de jueces expertos independientes, que indicaban incrementos estadísticamente significativos respecto al grupo control en el grado de implicación emocional con la pieza tocada ($p=.006$), en el grado en el que comunicaban una comprensión estructural clara de la obra ($p=.05$) y en el grado en el que la interpretación resultó expresiva en el sentido musicalmente adecuado ($p=.04$). Además, hubo un incremento significativo en el tiempo dedicado a la práctica ($p=.002$). Estos eran los elementos que el programa pretendía mejorar; sin embargo no se produjo una mejora en la valoración global de la interpretación. El trabajo ofrece además información cualitativa que indica que los estudiantes implicados en el programa valoraron muy positivamente lo aprendido y su utilidad a la hora de mejorar la interpretación, de disfrutarla más y de interpretar con mayor seguridad. Concluyen que, con los límites lógicos de un estudio experimental de pequeño tamaño muestral y diseño simple, un programa de este tipo puede contribuir a cubrir una deficiencia existente en el currículo de los conservatorios respecto al desarrollo de la expresividad.

Por otra parte, Juslin y otros colaboradores desarrollaron el “Feel-ME Program” (Juslin y otros, 2006), un prototipo de programa informático dirigido a ofrecer retroalimentación cognitiva, es decir, *feedback cognitivo*, a los intérpretes basándose en un modelo estadístico multivariado (regresión múltiple) que compara los pesos de las ecuaciones de regresión de la ejecución de los intérpretes en diferentes parámetros acústicos (tempo, articulación, etc.) con un estándar previamente desarrollado mediante experimentos previos sobre el valor emocional de cada parámetro establecido por jueces expertos. El procedimiento es complejo y costoso de desarrollar, pero muy prometedor, al menos como instrumento de apoyo en la enseñanza de la expresividad.

Estos autores (Juslin y otros, 2006) contrastaron la efectividad del programa en 36 guitarristas de jazz semiprofesionales (edad entre 21 y 49 años, experiencia como músicos entre 5 y 39 años) a los que asignaron aleatoriamente a tres posibles condiciones: feedback desde el ordenador, feedback desde un profesor y repetición sin feedback. La valoración de las interpretaciones antes y después del feedback fueron realizadas por 16 estudiantes de universidad con experiencia en interpretación instrumental (experimento 1) y por 14

estudiantes sin entrenamiento musical previo (experimento 2). En ambos casos los jueces oyentes desconocían a qué condición experimental estaba asignado cada intérprete. Los resultados claramente indicaron que el programa era efectivo en incrementar la comunicación de emociones de los guitarristas de acuerdo con las valoraciones de los jueces.

En concreto, en una primera tarea experimental de dicha investigación, Juslin y otros (2006) pedían valoraciones sobre en qué grado cada par de interpretaciones (antes y después del entrenamiento) representaba mejor las diferentes emociones que pretendían expresar. Los resultados mostraron que los dos tipos de feedback supusieron una mejora respecto al grupo control, pero el efecto fue mayor para el grupo de feedback cognitivo que para el feedback ofrecido por el profesor. En una segunda tarea experimental los jueces tenían que clasificar las interpretaciones respecto a las mismas emociones, pero lo hacían en bloque y sin conocer cuál era la emoción que el músico trataba de expresar. Los resultados replicaron los del experimento 1, con una mayor mejora para el caso del feedback cognitivo respecto al del profesor y de ambos respecto al grupo sin feedback. Los autores concluyen que el programa que proponen puede proporcionar un feedback relevante, ofrece opciones para un aprendizaje flexible e individualizado y describe explícitamente relaciones entre intenciones expresivas, claves acústicas e impresiones del oyente que normalmente son implícitas. Proponen, así que, pese a las dificultades que implica la asistencia informatizada puede ser de utilidad en facilitar la mejora de la expresividad.

Robert Woody (2006) realizó un trabajo en el que comparaba la efectividad de tres estrategias educativas dirigidas a producir expresividad en las interpretaciones de estudiantes de piano. En este trabajo 36 pianistas de niveles avanzados de competencia, con un rango de edad entre 19 y 52 años, trabajaron con tres melodías cada una guiada por un tipo diferentes de estrategia: 1) modelamiento auditivo, 2) instrucciones verbales sobre aspectos musicales concretos; 3) uso de metáforas e imágenes. En principio las tres estrategias resultaron aproximadamente igual de eficaces en conseguir interpretaciones más expresivas. Algunas diferencias, sin embargo, se produjeron entre las diferentes estrategias. La reproducción de un modelo con una expresión más adecuada produjo cambios pequeños pero consistentes en la expresividad; el uso de metáforas o imágenes produjo cambios mayores, pero no siempre en la dirección pretendida. Las instrucciones específicas sobre elementos musicales parecen ser más beneficiosas para las personas con un nivel de ejecución más avanzado y menos útiles en pianistas de menor nivel. Estos resultados nos ofrecen utilidades pedagógicas como la

selección de una estrategia u otra según el nivel del músico, considerando los peligros y desventajas de cada modelo.

Finalmente, Brandmeyer y otros (2011) analizaron los efectos en la expresividad de tres tipos de retroalimentación visual en 18 estudiantes de percusión con una media de edad de 22.4 años y 11.8 años de experiencia en el instrumento. En concreto fijaron tres condiciones de “retroalimentación visual en tiempo real” de acuerdo al nivel de carga cognitiva que la información proporcionada podría producir: Bajo nivel, en la que se proporciona información de cada error de tiempo y dinámica para cada nota, dando gran cantidad de información visual; Alto nivel, en la que sólo se usaban dos elementos visuales relativos al estilo expresivo y al nivel de habilidad de la interpretación; y No retroalimentación como grupo control. Las ejecuciones antes y después de ver vídeos con interpretaciones grabadas en cada uno de estas tres condiciones fueron analizadas y se encontró que ninguna condición produjo una disminución relevante en la cantidad de errores de tiempo y dinámicas. Sin embargo, la retroalimentación de más alto nivel sí llevó a una mejor imitación del estilo expresivo. Los autores concluyen que incluir este tipo de información en la preparación de los músicos puede ayudar a mejorar el estilo expresivo, aunque advierten que en los periodos iniciales también puede implicar un incremento de la carga cognitiva y perjudicar el aprendizaje.

Aunque la evidencia disponible es aún escasa, las razones discutidas hasta aquí avalan claramente la idea de que la inclusión de elementos explícitos de entrenamiento de la expresividad emocional en el currículo de los conservatorios podría ser una idea positiva que cubriría una laguna generalmente existente en la formación de los alumnos. Las cuatro intervenciones resumidas demuestran que este tipo de programas pueden aportar elementos que mejoren la interpretación, la expresividad y también muestran la satisfacción de los propios alumnos con sus interpretaciones (y consecuentemente la motivación que han adquirido después de estas intervenciones).

Los experimentos en esta línea parecen ser de todos modos escasos y son necesarias muchas más investigaciones relacionadas con dicho tema dada su importancia y relevancia para la efectividad de la comunicación musical y para conseguir resultados óptimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de las destrezas necesarias para el buen desarrollo del alumno como músico.

En general, aunque las características de los medios usados para mejorar la expresividad fueron claramente diferentes, los estudiantes mostraron incrementos significativos en los cuatro estudios en el grado de implicación emocional con la pieza tocada, la comprensión estructural clara de la obra y en el grado en el que la interpretación resultó expresiva en el sentido musicalmente adecuado.

CAPÍTULO III – LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN LA MÚSICA

1. LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA

Como se ha ido observando en la realización de este trabajo, la expresividad es un elemento fundamental de la música, forma parte de ella. Seguidamente se realiza un análisis concienzudo de las referencias que se recogen en la Legislación, tanto en los textos de las Leyes Orgánicas como en los Decretos y Órdenes que las especifican.

1.1 LA LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Actualmente en España, la educación está legislada por Leyes Orgánicas. Las enseñanzas musicales, forman parte del entramado legislativo educativo. Actualmente está en vigor la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (10 de diciembre de 2013) denominada LOMCE. Dicha ley ha comenzado a aplicarse en el curso académico 2014-2015.

Esta nueva Ley comienza su texto con estas palabras:

“El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país”.

Los antecedentes fundamentales de la LOMCE son la anterior Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo) denominada LOE. Se plantea como una modificación de la LOE que a través de su Disposición Derogatoria Única, terminó con la

vigencia de las leyes anteriores que se ocupaban de la materia educativa, como la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo¹⁴ (LOGSE) o la Ley Orgánica de Calidad de la Educación¹⁵ (LOCE), y de cualquier otra norma que se opusiese a dicha ley. Así pues, en estos momentos nuestro ordenamiento jurídico en educación consta de nuevas normas de rango legal modificadas por la nueva Ley Orgánica LOMCE que afectan a la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación y modificada en la Disposición Final Primera, Final Séptima Bis), que pretende desarrollar básicamente el art. 27 de la Constitución Española, y a la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la Reforma de la Función Pública. Se tendrán en consideración también los Reales Decretos y Órdenes que especifican dicha ley actualmente en vigor.

Cada sistema educativo ha tratado de responder a retos prioritarios de su momento histórico. En las últimas décadas una de las mayores preocupaciones internacionales al respecto ha sido el ofrecer una educación de calidad para todos, esta nueva ley pretende centrarse en la mejora de la calidad educativa. La LOMCE recoge esta ambición, ya perseguida por leyes educativas previas que han logrado de modo notable extender la educación a casi toda la población, pero han demostrado déficits importantes en la calidad de la educación dados los pobres resultados en rendimiento obtenidos en estudios comparativos a nivel internacional. La LOCE se elaboró para paliar este bajo rendimiento y la LOE surgió con la idea de profundizar más en esta línea de mejora de la calidad de la educación ofrecida. La LOE partió de la idea de que calidad y equidad son dos principios que deben combinarse y perseguirse de modo simultáneo. La LOMCE está dirigida a alcanzar los objetivos de calidad no alcanzados por las anteriores leyes.

Describiendo La LOMCE con mayor detalle, podemos decir que modifica el inicio del preámbulo de la LOE y modifica la redacción de algunos párrafos. En ellos, se hace énfasis en la responsabilidad de padres, madres y tutores legales sobre la educación de sus hijos; a la importancia de la equidad para el desarrollo de la personalidad. En el capítulo I, se añade un artículo 2 bis centrado en los instrumentos de los que dispone el Sistema Educativo Español para la consecución de los fines previstos. A continuación se modifica el Capítulo III centrado en el currículo y la distribución de competencias. En él especifica la definición de currículo

¹⁴Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).BOE nº 238, pp. 28927-28942.

¹⁵Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre). BOE nº 307, pp. 45188-45220.

como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. A continuación menciona los elementos del currículo: objetivos, competencias o capacidades para activar y aplicar los contenidos propios de cada enseñanza, para lograr la realización de actividades y resolución eficaz de problemas. Los contenidos, o conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de objetivos y adquisición de competencias. La metodología didáctica comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes. Los aprendizajes serán evaluados y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos serán delimitados.

Respecto a la educación primaria expone los principios generales, incluyendo entre los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, escritura,... también se deben facilitar el sentido artístico, la creatividad y la afectividad para el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos. Y se añade respecto a la LOE: desarrollar el espíritu emprendedor y la creatividad en el aprendizaje, y también utilizar representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales. A continuación especifica las áreas del bloque de asignaturas de este nivel educativo y detalla y modifica aspectos relacionados con la evaluación.

En relación a la Educación Secundaria Obligatoria mantiene los principios y objetivos anteriores y añade un artículo 23 bis dónde concreta las asignaturas de los diferentes cursos variando la organización anterior (principalmente el cuarto curso dónde deberán escoger opción de enseñanzas para la iniciación del Bachillerato o a la Formación Profesional), y situando la asignatura de música junto a la Educación Plástica, Visual y Audiovisual dependientes de la oferta educativa de los centros. Se establecen modificaciones en la evaluación y promoción y en programas de mejora y del rendimiento. Respecto al Bachillerato se modifica la organización general y de cada modalidad y curso, y se modifica la evaluación. Respecto a la Formación Profesional se establecen cambios en los principios generales, objetivos, condiciones de acceso y admisión a los diferentes ciclos. Contenido y organización de la oferta, evaluación, y títulos y convalidaciones. Respecto a las Enseñanzas Artísticas se mantiene parte del texto, el apartado 3 del artículo 6.bis define el currículo de las enseñanzas artísticas profesionales. Se establecen modificaciones en las titulaciones.

En lo que compete al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo específica que se dispondrán de los medios para que todos los alumnos alcancen el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, contando con aquellos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria.

Establece algunos cambios en la admisión de alumnos en los centros promoviendo la libre elección de centro. Respecto al papel del profesorado no se establecen modificaciones, aunque sí en los aspectos generales relacionados con los centros docentes, en la participación en el funcionamiento y el gobierno de dichos centros, autonomía, organización y convivencia, modifica el texto de las competencias del Consejo Escolar y las del director pero no las del claustro de profesores. También se establecen modificaciones en la evaluación general del sistema educativo. Establece algunos cambios en la enseñanza de religión y en el calendario escolar, y alguna modificación en relación con becas, admisiones en ciertas titulaciones, expertos en lenguas extranjeras, garantía de las enseñanzas del castellano y lenguas cooficiales y evaluación de dichas lenguas y remarca la importancia y establecerá las bases para una educación plurilingüe, estableciendo finalmente un calendario de implantación.

De forma general, estos son los aspectos esenciales sobre los que se articula dicha Ley, incluyendo los principios fundamentales que darán lugar a una serie de principios y fines específicos que luego se detallan:

- 1) Exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos en todos los niveles del sistema educativo partiendo de que el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales¹⁶. Se hace énfasis a la importancia de la equidad para el desarrollo de la personalidad, a la inclusión educativa e igualdad de derecho y oportunidad; a la igualdad entre hombres y mujeres; a la prevención de conflictos y a fomentar la resolución pacífica de los mismos; y a la libertad de enseñanza a elegir el tipo de educación y el centro, en el marco de los principios constitucionales. Se deberán prestar los apoyos necesarios para alcanzar

¹⁶ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE de 10 de diciembre), nº 106, p. 17159: preámbulo. Esta idea es muy importante en lo que concierne a este trabajo.

esta calidad y equidad a todo el alumnado que lo precise así como a los centros educativos.

- 2) Necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren, que la sociedad asuma un papel activo. La lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad, las tasas de abandono escolar y los bajos niveles de calidad son el principal impulso para esta reforma. Una sociedad abierta, global y participativa que demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores responsables y formales, con un sistema que encauce a los estudiantes a rutas para la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor. Sin olvidar el esfuerzo que debe recaer sobre las familias, que son las primeras responsables de la educación de sus hijos y un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Propiciar el oportuno cambio metodológico teniendo en cuenta la globalización y el impacto de las nuevas tecnologías que hacen que sea distinta su manera de aprender y comunicarse.
- 3) Los principios son fundamentalmente el aumento de la autonomía de los centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilidad de las trayectorias. Se buscará la transparencia de los datos y de los cuentas, las pruebas se centran en la adquisición de competencias recurriendo a una simplificación del desarrollo curricular para proporcionar un conocimiento sólido de los contenidos que garantice la efectividad en la adquisición de las competencias básicas.
- 4) Las tecnologías de la Información y la Comunicación serán una herramienta clave para los profesores y alumnos para personalizar el aprendizaje y para conectar con las nuevas generaciones. Se apoya el plurilingüismo y se revitaliza la opción de la Formación Profesional. Considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y adquisición de competencias sociales y cívicas. Con el compromiso decidido con los objetivos planteados por la Unión Europea comunes a todos los países que la conforman.

1.2 LA EVOLUCIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO

Resumidamente, la LOE se articula también sobre una serie de principios y fines globales como se exponía anteriormente, que deberán guiar y ser tenidos en cuenta en la elaboración de las programaciones y currículos en todos los niveles y especialidades. Concretamente, se inspira en 17 principios, como por ejemplo la equidad que garantice la igualdad de oportunidades y de no discriminación por razones personales, sociales, de discapacidad, etc., la flexibilidad para adecuar la educación a las necesidades o aptitudes de los alumnos, o la importancia del esfuerzo individual y colectivo (compartido por alumnado, familias, profesores, el resto de la sociedad, etc.). Asimismo, la LOE establece 11 fines específicos a los que según la ley debería orientarse la educación: por ejemplo, el desarrollo de la personalidad y capacidades de los alumnos; la educación en la responsabilidad individual y en el esfuerzo, o el desarrollo progresivo de la capacidad de regular su propio aprendizaje.

La LOCE contemplaba en la enseñanza general a las enseñanzas musicales como parte de las artísticas en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, pero con algunas modificaciones respecto a la LOGSE y con un espíritu de reducción de contenidos y horarios para la música que despertó muchas críticas entre distintos sectores sociales y educativos, respecto a las enseñanzas musicales. La LOGSE anterior a la LOCE, supuso, en general, una reforma compleja y profunda del sistema educativo que trató de conjugar la unidad del sistema educativo con su descentralización y conciliar con la idea de la educación como un proceso continuo de innovación y de cambio. La LOGSE fue relevante para las Enseñanzas Artísticas dado que contribuyó a darle mayor importancia, este texto que aparece en el preámbulo nos lo demuestra:

“La ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la Música y de la Danza, del Arte Dramático y de las Artes Plásticas y de Diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda. Diversas razones aconsejan que estén conectadas con la estructura general del sistema y que, a la vez, se organicen con la flexibilidad y especificidad necesarias para atender a sus propias peculiaridades y proporcionar distintos grados

profesionales, alcanzando titulaciones equivalentes a las universitarias que, en el caso de la Música y las Artes Escénicas que comprenden la Danza y el Arte Dramático, lo serán a la de Licenciado” (p. 28927).

Las legislaciones anteriores son más alejadas a la actual y no sólo temporalmente sino también en su espíritu. A continuación se realiza una descripción breve de estas:

Para comenzar hay que remontarse a la Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa que fue aprobada el 4 de agosto de 1970 que supuso una reforma integral, una auténtica innovación para todos los niveles educativos. Algunos de los principios generales que se implantaron en este sistema educativo se centraron en conseguir igualdad de oportunidades para la población escolar, una apertura pedagógica que buscara promover métodos y técnicas de enseñanza planteando ya cierta preocupación por la calidad de la educación. Se realizó una reforma de los planes de estudios y contenidos de la enseñanza que quería aportar cierta autonomía a los centros y ayudar a la formación y perfeccionamiento del profesorado. Respecto a la música no se hace referencia explícita de la educación musical pero sí menciona que se iniciará en la educación general básica una iniciación en la apreciación y expresión estética y artística.

La Reglamentación general de conservatorios de música, se desarrolló unos años antes de esta reforma educativa mediante el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, B.O.E. del 24 de octubre, donde se desarrollan seis puntos mediante 36 artículos. Los puntos se centran en clarificar aspectos relacionados con: los centros, las clases de Conservatorios donde diferencia y explica los diferencias entre los distintos centros: los oficiales que pueden ser superiores, profesionales y elementales, y los no oficiales en dos modalidades: autorizados o reconocidos.

Por último, hay que remontarse a mediados de siglo, para recordar que hasta el año 1945 no se dictaron Leyes Generales, todos los cambios educativos se regularon mediante decretos que afectaban parcialmente a la Educación Primaria, Secundaria y Universitaria. Después de la guerra civil se promulgaron algunas leyes por el régimen de Franco para la educación superior, una de ellas fue en 1943 que regulaba la Ordenación de la Universidad. Por otro lado, hay que tener en cuenta que en este período en Europa, la pedagogía de la música tuvo una gran expansión educativa creándose y dándose a conocer importantes métodos de educación musical. Coincidiendo con la descripción de “La música en las

Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI” (Oriol de Alarcón, 2005) hay que reconocer que “España ignoró este avance pedagógico y permaneció indiferente ante tales innovaciones. Sólo Cataluña es la Comunidad que recogió estos movimientos de innovación educativa musical con algunos pedagogos preocupados de introducir la música en las Escuelas y Colegios” (Oriol de Alarcón, 2005, p. 3).

Pero, ¿cuál fue la evolución particular de los centros donde se impartían las Enseñanzas Musicales? Para aproximarse a la importancia de los conservatorios, en particular del Real Conservatorio de Música de Madrid¹⁷, se darán seguidamente unas pinceladas históricas.

1.3 LA LEGISLACIÓN EN LOS CONSERVATORIOS

En 1830 se creó en Madrid el primer Conservatorio de Música y Declamación español, por especial interés de la Reina María Cristina que era gran aficionada a la música. Lo sucedido en el entorno de este centro determinó, en parte el desarrollo de las enseñanzas musicales, cuya gestión se encomendó al tenor italiano Francesco Piermarini, quien, como se describe en “El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático” (Turina, 1994) se encargó de “imbuir al Centro del espíritu italianizante en boga a través de una gestión mediocre, pese a la elección de un prestigioso profesorado (Ramón Carnicer, Pedro Albéniz y Baltasar Saldoni, entre otros)” (p. 88). El centro no tardó en convertirse en un núcleo importante de la vida musical madrileña, impulsando el florecimiento de la música de cámara y de la zarzuela. Posteriormente se creó en Barcelona el Liceo en 1838, y durante el último tercio de siglo aparecieron otros centros en Valencia, Zaragoza, Málaga y Sevilla. El siglo XX abarca la construcción de la actual red de centros de enseñanza musical reglada, distribuida entre las diferentes administraciones educativas.

La Real Orden de 15 de julio de 1830, por la que se creaba el Conservatorio de Música María Cristina, fue complementada a lo largo del siglo con distintas disposiciones relativas a la organización de las diferentes enseñanzas. En 1917, se publicó un Real Decreto que aprobó el reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación.

¹⁷ Dado que es un centro relevante en la historia de los Conservatorios como observaremos seguidamente, y por ello, también parte relevante de nuestro estudio.

En el Título 1 de este Real Decreto («De las enseñanzas») se determinaron los objetivos generales del Centro, así como las diferentes especialidades —Instrumentos, Composición, Canto y Declamación—, y la distribución de las enseñanzas, asignaturas y cursos que configuraban los correspondientes planes de estudios de cada de las especialidades. En los Títulos sucesivos se determinaba la constitución y obligaciones del personal del Conservatorio, así como las obligaciones y derechos de los alumnos oficiales y libres.

Posteriormente, ya a mediados del siglo XX se publica, el Decreto de 15 de junio de 1942 por el que se reorganizan los conservatorios españoles, implantando el Superior en el de Madrid y modificando o suprimiendo, en su caso, algunas enseñanzas que se impartían en el mismo. Se creó en el Conservatorio de Madrid un grupo de enseñanzas superiores constituidas por el virtuosismo en piano y violín para los concertistas, la dirección de orquesta y los estudios de musicología, de canto gregoriano y de rítmica y paleografía; y en Declamación, la dirección, realización y presentación teatral. En este Decreto ya se determina la división en tres clases de los Conservatorios: Superiores, Profesionales y Elementales, perteneciendo a la primera únicamente el Real Conservatorio de Madrid. En cuanto a las titulaciones ya existe un Título Profesional para las diferentes especialidades, habilitando únicamente al Real Conservatorio de Madrid para la expedición del Título de Profesor.

Pero los estudios conforme a este Decreto (llamado «Plan de 1942») no estaban definidos con precisión en aspectos tan claros como el número de cursos de las especialidades en los diferentes centros o los requisitos exigidos para las diferentes titulaciones. Se necesitaba subsanar todas esas deficiencias y se hizo mediante un nuevo Decreto (2618/1966, de 10 de septiembre), cuya finalidad principal era la de reglamentar los Conservatorios que habían aumentado en número. Este Decreto supuso una planificación a fondo de las diferentes enseñanzas, se mantuvo la clasificación anterior, pero se denominaron grados y se distribuyeron en cursos determinados fijándose las especialidades con más claridad. Se organizaron también los estudios Superiores, el llamado «virtuosismo» así como las demás especialidades mencionadas anteriormente, pero el corto espacio de dos cursos forzaba a que la enseñanza profesional denominada grado medio soportara un peso excesivo en cuanto a los contenidos de las diferentes especialidades, más de lo razonable para unas enseñanzas medias.

Pero todos estos cambios no subsanaron todas las deficiencias creándose una caótica maraña de asignaturas y cursos que variaban mucho en las enseñanzas medias, lo cual, nos

lleva a la entrada en vigor de la L.O.G.S.E. que supuso, en lo que a la música se refiere, una inmensa posibilidad de desarrollo racional de esta enseñanza, centrándola en su lugar correcto en lo profesional, y abriendo la vía de su difusión a los diferentes niveles no profesionales, creando para ello las vías legales oportunas. Posteriormente se establecen los requisitos mínimos de los Centros de las enseñanzas artísticas mediante el Real Decreto 389/1992, de 15 de abril (BOE de 28 de abril), determinando los espacios y superficies específicos de estos. En las enseñanzas artísticas superiores se crea un nivel infraestructural acorde con los restantes centros docentes superiores de nuestro país. También como consecuencia se promulgó el Real Decreto 1220/1992, de 2 de octubre (BOE de 22 de octubre), que procedía a la separación de los grados que se impartían en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, entre otros, desvinculándose de los grados elemental y medio que se impartieron posteriormente en los denominados Conservatorios Profesionales.

En el momento en el que se fueron produciendo todos estos cambios no siempre la opinión de los afectados fue positiva, podemos encontrar muchos ejemplos que lo demuestran como la opinión de Álvaro Marías que muestra su desacuerdo con el modo de aplicar la reforma: “la tal reforma ha sido llevada a cabo hasta la fecha con tan dudoso acierto que casi unánimemente se comienzan a añorar los tiempos pasados. En la actualidad la tensión reinante en los conservatorios es sólo comparable al desánimo general, compartido por profesores y alumnos. Se diría que nadie termina de entender cómo y por qué se ha llegado a lo que de todo punto parecía imposible: que la calidad de una enseñanza musical ya muy mediocre, empeorara” (Marías, 1995, p. 66).

Respecto a la organización y separación de niveles educativos algunos criticaron el modo de organizar estos:

“Se ha escindido el grado superior —con la creación, a menudo anárquica e injustificada, de conservatorios superiores, en ciudades que no justificaban la posesión de un centro de estas características— pero se han mantenido unidos los dos grados de alumnado más numeroso y problemático: los grados elemental y medio. ¿Qué significa esto? Algo muy sencillo: que siguen estando mezclados en los mismos centros e impartidos por los mismos profesores, dos tipos de enseñanza que nada tienen que ver entre sí: la delicadísima iniciación musical de niños de corta edad y la formación de instrumentistas que van a alcanzar un "título profesional de

música" que les capacite para el ejercicio de esta difícilísima profesión. [...] Todo ello supone la pervivencia de una viejísima y lamentable situación: que los conservatorios continúen constituyendo el cajón de sastre al que van a parar todos aquellos niños que quieren tener un conocimiento de música superior al casi nulo que reciben en el colegio" (Marías, 1995, p. 68).

Otros mantienen una posición más positiva de las consecuencias de los nuevos cambios de entonces:

"Esto permitió mejoras en la cualificación profesional, sirviendo además de cauce para el establecimiento del tercer ciclo universitario conducente al título de Doctor, según lo dispuesto en el artículo 42.4 de la L.O.G.S.E" (Turina, 1994, p. 98). [...] "El Real Decreto 756/1992 estructura los grados elemental y medio de las enseñanzas de música, ampliando la duración de este tramo formativo con respecto al plan de estudios anterior. El conjunto de especialidades instrumentales y asignaturas que se establecen en cada grado *pretende un equilibrio entre el conocimiento teórico, el desarrollo de las destrezas instrumentales y la aprehensión de los principios estéticos que determinan el fenómeno artístico-musical*, incrementándose las actividades de conjunto" (Turina, 1994, p. 100).

Respecto a la LOCE y la LOE el trabajo de Morales Fernández (2009) indica que estos cambios legislativos no han supuesto una mejora en la educación musical de España ni satisfacción de las partes implicadas, en buena medida causado por la falta de recursos. La nueva ley educativa LOMCE nace sin el consenso ni el pacto educativo que amplios sectores de la sociedad reclaman insistentemente. Las pruebas externas y la evaluación en general están hoy muy de moda mediática y política, hasta parece que hay cierta obsesión en las administraciones educativas: como si todo se solucionara con pruebas y esto no congenia con el propio concepto de las "competencias" a adquirir en el aprendizaje y elemento esencial del nuevo currículo LOMCE (Cortés Alegre, 2014).

Aunque en la actualidad se han producido ya mejoras en especialidades como Pedagogía Instrumentales y Jazz, en general, en todas las especialidades se han integrado nuevas asignaturas relevantes en estos centros. En la actualidad la mayoría del profesorado de las Enseñanzas Superiores espera que con la LOMCE se establezcan nuevas normas que lleven a una mejora más clara en la futura realidad Europea. Quizás sea la aplicación de la Legislación lo que no se realiza correctamente, y por ello no se solucionan las carencias sólo por los cambios en las normativas educativas. De todos modos, sí es cierto que estos cambios, pueden favorecer que la aplicación legislativa sea posible, si lo permiten los medios que se pongan a disposición de estos centros. De esta forma se podrá hacer realidad una mejora educativa.

2. LA LEGISLACIÓN INGLESA

En Inglaterra, el marco legal que regula la educación de todos los niños entre 5 y 16 años está establecido en el National Curriculum (NC) –aunque las escuelas independientes, en torno a un 7%, tienen libertad para elegir un currículo propio y todas las escuelas tienen un cierto margen en la elaboración de su currículo y sus programas. La última versión del NC es del 14 de octubre del año 2013 (<https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>). Respecto a la educación musical, los contenidos y competencias están fijados en los programas de estudio sobre música del National Curriculum de fecha 13 de septiembre de 2013 (<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-music-programmes-of-study>). La educación ha sido obligatoria entre estas edades, desde los 5 a los 16 años, hasta el último año académico, pero en el curso 2014/2015 se ha hecho obligatoria hasta los 17 años y para el siguiente curso lo será hasta los 18. En todo caso, el NC fija que la educación musical sólo es obligatoria entre los 5 y los 14 años.

Los objetivos básicos del NC, para cualquier tipo de materia, se resumen en los dos siguientes puntos:

- 1) “The national curriculum provides pupils with an introduction to the essential knowledge that they need to be educated citizens. It introduces pupils to the best

that has been thought and said; and helps engender an appreciation of human creativity and achievement¹⁸.

- 2) The national curriculum is just one element in the education of every child. There is time and space in the school day and in each week, term and year to range beyond the national curriculum specifications. The national curriculum provides an outline of core knowledge around which teachers can develop exciting and stimulating lessons to promote the development of pupils' knowledge, understanding and skills as part of the wider school curriculum¹⁹”.

Respecto al currículo específico de música, el NC fija los siguientes objetivos básicos, que parten de la idea de que la música es un lenguaje universal que lleva a las formas más elevadas de creatividad y que debe formar parte de la educación de todos los niños de todas las procedencias en todas las partes de Inglaterra:

1. “Perform, listen to, review and evaluate music across a range of historical periods, genres, styles and traditions, including the works of the great composers and musicians²⁰
2. Learn to sing and to use their voices, to create and compose music on their own and with others, have the opportunity to learn a musical instrument, use technology appropriately and have the opportunity to progress to the next level of musical excellence²¹
3. Understand and explore how music is created, produced and communicated, including through the interrelated dimensions: pitch, duration, dynamics, tempo, timbre, texture, structure and appropriate musical notations²²”.

¹⁸ El national curriculum proporciona a los alumnos una introducción al conocimiento esencial que necesitan para ser ciudadanos educados. Les introduce en lo mejor que ha sido pensado y dicho y les ayuda a generar la capacidad de apreciar la creatividad y el logro humanos.

¹⁹ “El national curriculum es solo un elemento más en la educación de cada niño. Hay tiempo y espacio en cada día y semana de escuela, en cada trimestre y cada año para ir más allá de las especificaciones del national curriculum. El national curriculum ofrece un perfil del conocimiento central alrededor del cual los profesores pueden desarrollar lecciones estimulantes e interesantes que promuevan el desarrollo del conocimiento, la comprensión y las habilidades de los alumnos como parte del currículo escolar más amplio.

²⁰ “Ejecutar, escuchar, revisar y evaluar la música a través de un rango de periodos históricos, géneros, estilos y tradiciones, incluyendo los trabajos de los grandes compositores y músicos”.

²¹ Aprender a cantar y a usar sus voces para crear y componer música por sí mismos y con otros, tener la oportunidad de aprender a tocar un instrumento musical, usar apropiadamente la tecnología y tener la oportunidad de progresar al siguiente nivel de excelencia musical.

²² Comprender y explorar cómo se crea, produce y comunica la música, también mediante las dimensiones interrelacionadas: tono, duración, dinámicas, tempo, timbre, estructura, textura y notaciones musicales apropiadas.

Sólo existen siete conservatorios de música en Inglaterra y su planteamiento es ofrecer una formación especializada a los alumnos que han demostrado altas capacidades musicales o un talento especial. Ese es también el objetivo de las National Youth Music Organizations (organizaciones nacional de música juvenil, como la National Youth Orchestra) y en cierta medida de los music education hubs (centros de educación musical), creados hace apenas dos años como parte del Plan Nacional para la Educación Musical y que trabajan a nivel local con frecuencia en colaboración con los colegios e institutos e incluyen los mismos centros de primaria y secundaria, organizaciones profesionales de música u organizaciones artísticas. El resto de la formación musical hasta la educación superior está reglada por el NC o es ofrecida en escuelas privadas, centros culturales, etc.

Un énfasis particular en la educación musical dentro y fuera del colegio fue puesto en marcha por primera vez en septiembre del año 2012 mediante el documento *“The importance of music: a national plan for music education”*. Este documento recoge las bases de la relevancia de la educación musical, fija los principios fundamentales y enfatiza la importancia de garantizar una elevada competencia musical en todos los niños en edad escolar, eliminando en lo posible las barreras, sobre todo en los sectores de población más desfavorecidos, y los beneficios que la educación musical ha demostrado producir en la formación de todos los niños. En el marco de la formación reglada, el documento se plantea como una guía para mejorar las pautas de formación en el NC, que fue publicado un año más tarde. El documento también establece que la financiación de la educación musical por parte del Departamento de Educación se garantiza por su importancia por al menos tres años a corto plazo, pero que el Plan Nacional debería llegar, y mantener su financiación, al menos hasta el año 2020.

La visión y alcance del Plan puede verse en uno de sus objetivos centrales: “Our vision is to enable children from all backgrounds and every part of England to have the opportunity to learn a musical instrument; to make music with others; to learn to sing; and to have the opportunity to progress to the next level of excellence. Music teaching starts in the early years, and we want the vision to extend across all five to eighteen year-olds, both in and out of school, in both formal and informal settings”²³. Es decir, el gobierno inglés reconoce

²³ “Nuestra visión es ofrecer a los niños de todas las procedencias y de todas las partes de Inglaterra la oportunidad de aprender a tocar un instrumento musical, hacer música junto con otros, aprender a cantar y tener la oportunidad de progresar al siguiente nivel de excelencia. La enseñanza musical comienza en los primeros

explícitamente la importancia de la educación musical en todos los niveles y se plantea como un objetivo central el garantizar una buena formación musical para todas las personas y el acceso a formación especializada para aquellos interesados o más capacitados.

En el caso de la educación superior no hay un currículo oficial establecido y cada centro fija las características y el contenido de los grados y los postgrados que ofrece. En concreto, los dos centros que formaron parte del estudio empírico de esta tesis doctoral tienen en sus programas de música las características siguientes:

- *University of Sheffield*: El grado en música es una formación de tres años, con tres niveles, cada uno de ellos con 120 créditos ingleses, aproximadamente equivalentes a unos 70 créditos ECTS. El primer nivel tiene varios módulos obligatorios (técnicas de Estudio, música, músicas del mundo, historia de la música) y varios módulos optativos (interpretación, composición, música popular, sonido y ciencia, composición electroacústica), con el objetivo general de adquirir habilidades básicas para interpretar, componer, evaluar y escribir sobre música. En el nivel 2 se eligen módulos centrados más en un perfil de especialización (composición, música en la sociedad, aproximaciones analíticas, habilidades prácticas). En el nivel 3 los módulos que se ofrecen se centran ya en una especialización en un campo profesional de la música y en las posibilidades de futura formación del estudiante: composición, disertación, recital... Toda la información está disponible en la siguiente página WEB: (<https://www.sheffield.ac.uk/prospectus/courseDetails.do?id=W3022016>).

- *University of Leeds*: El graduado básico en música se estructura en tres niveles cada uno de los cuales incluye 120 créditos. El objetivo general del grado en música es “*encourages personal and intellectual development, and which equips you with the fundamental skills expected of a good music graduate*” [incentivar el desarrollo personal e intelectual que dote al alumno de las habilidades fundamentales que se esperarían de un buen graduado en música]. En el primer nivel se ofrecen módulos generales sobre habilidades musicales, cultura y comprensión de la música, en el segundo nivel se trabajan las capacidades de interpretación y en el tercero (denominado dissertation) se profundiza en la investigación en música. La

años de educación y queremos que estos objetivos se extiendan a todos los niños desde los cinco a los dieciocho años, tanto los que van a la escuela como los que no, tanto en entornos formales como informales” (el resaltado en negrita pertenece al texto original).

información específica sobre el grado en música de la universidad de Leeds puede encontrarse en la siguiente página WEB: <http://music.leeds.ac.uk/ug/music/>.

2.1 LA EVOLUCIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO

La normativa educativa general en UK ha pasado por diferentes fases en las últimas décadas, desde el impulso que llevó tras la segunda guerra mundial a llevar a cabo una reforma educativa de amplio espectro y a fijar estándares curriculares. Esto llevó al desarrollo del Acta Educativa de 1944, que estableció un marco legal que aunque con diversas modificaciones estuvo vigente unos 40 años. Desde esa primera propuesta hasta el actual National Curriculum (última versión de octubre del 2013; última actualización del 16 de julio del 2014), de acuerdo con el trabajo de Lowrer (2010) ha habido diferentes modificaciones relevantes que es interesante destacar de acuerdo a los objetivos de este trabajo de investigación: 1) El auge y declive de la educación centrada en el niño (1967-1975); 2) Margaret Thatcher y el comienzo de las reformas curriculares centralizadas (1979-1985); 3) el nacimiento del currículo nacional (National Curriculum; 1986-1989); 4) el desarrollo del currículo nacional de música (the National Music Curriculum; 1990-1992); 5) la revisión del currículo (The Dearing Report and the Revised Curriculum; 1993-1995); 6) el Curriculum 2000 y sus versiones posteriores; y 7) el National Plan for Music Education del año 2012, explicado ya en páginas previas.

La matrícula estudiantil creciente durante la década de 1960 fue uno de los motivos que impulsó un examen oficial de educación primaria (Lawton, 2005, p. 73). En 1967 el Central Advisory Council for Education publicó su informe final, *Children and Their Primary Schools* (también conocido como Plowden Report). El informe recomienda la adopción de enfoques centrados en el niño y permitir una mayor flexibilidad en el currículo. "Las diferencias individuales entre los niños de la misma edad son tan grandes que cualquier clase, por homogénea que parezca, debe siempre ser tratada como un cuerpo de niños que requieren atención individual y diferente", indicaba el informe. "Hasta que un niño no esté listo para avanzar un paso en particular, es una pérdida de tiempo tratar de enseñarle a tomarlo" (Advisory Council for Education, 1967, p. 25).

En la música, esta filosofía progresista, centrada en el niño, se tradujo en trabajo individual o en grupos pequeños y un fuerte énfasis en la composición y la exploración

creativa del sonido. En la década de 1950 un pequeño número de compositores jóvenes comenzó a enseñar música en las escuelas en toda Inglaterra, con la intención de fomentar el desarrollo musical de sus alumnos a través de la improvisación y composición (Pitts, 2000). En 1970 Paynter y Aston publicaron la obra *“Sonido y silencio”*, una serie de proyectos de estilo taller para explorar el sonido y la composición basada en sus propias experiencias docentes. En 1974 el proyecto de desarrollo curricular North West Regional Curriculum Development Project también hizo un intento por promover enfoques creativos para la instrucción de la música en la educación secundaria, siguiendo reformas propuestas ya en 1963 por el informe del Central Advisory Council for Education *Half Our Future*. Después de varios años de estudio, el Subcomité de música ideó un currículo que incorporaba el interés creciente en la composición y exploración creativa, sugiriendo unidades como “Explorando el sonido” y “Construyendo Música.”

En la década de 1960 y 1970, muchos maestros en toda Inglaterra adoptaron estos enfoques progresistas sobre la educación, pero los líderes conservadores atacaron el movimiento, culpándoles de disturbios estudiantiles en las universidades y otras “unwelcome tendencies or phenomena”, es decir, tendencias no deseadas o fenómenos (Galton, Simon y Croll, 1980, p. 41). Durante estos años hubo verdaderos conflictos en algunos centros de enseñanza primaria (Gillard, 2011).

En 1976, el nuevo primer ministro James Callaghan a diferencia de los mandatarios previos consideró que la educación era un tema político y económico clave y uno de sus principales proyectos fue hacer un uso más eficaz del gasto anual en educación. En 1976, a petición de Callaghan, el Departamento de educación y ciencia produjo un documento informativo, conocido como el Libro Amarillo (“The Yellow Book”), para investigar aspectos específicos del sistema educativo. El informe remarca la preocupación por la calidad de la formación de profesorado y los “nuevos métodos informales de enseñanza” y ofrece apoyo a la idea de desarrollar un currículo básico con normas universales, además de solicitar una mayor cooperación entre padres, maestros, industria y gobierno con el fin de mejorar el sistema educativo y establecer estándares más altos:

Posteriormente en 1977 se celebraron ocho conferencias regionales que dieron pie a un gran debate que culminó con la publicación de un así llamado “libro verde (un informe provisional del gobierno que expresó la preocupación por el estado de la educación). Este

informe proponía investigar la posibilidad de un elemento “protegido” o “núcleo” del currículo que sería común a todas las escuelas.

En 1979, con la creciente preocupación por las normas de educación y un nuevo liderazgo conservador bajo la primera ministra Margaret Thatcher, el gobierno nacional comenzó a tomar un papel mayor en el establecimiento de un currículo centralizado. Thatcher pensaba que podría mejorar la calidad de la educación si los padres y las autoridades locales no gubernamentales, tuvieran mayor control para determinar a qué escuela asistiría su hijo. El Acta de Educación de 1980 maximiza ese derecho y restringe la capacidad de las autoridades locales de educación para rechazar a estudiantes fuera de sus respectivas áreas (Lawton, 1994). El gobierno de Thatcher, además, trató de imponer unos mayores estándares de calidad y exigencia, pero no realizó en principio cambios hacia un curriculum centralizado para todo el país. Sin embargo, trabajando en paralelo los inspectores de educación de “Su Majestad” sugirieron repetidamente la necesidad de reformas curriculares que aseguraran que todos los estudiantes tenían acceso a unos mínimos educativos. Dos informes de 1984 y 1985, publicados por el ministerio de Educación y Ciencia fijaban por primera vez las líneas generales para el contenido y la estructura de un currículo común.

También en 1985, por iniciativa de los inspectores se publicó un documento centrado en el currículo musical (Music from 5 to 16), que llevó a que la mayoría de las escuelas incluyeran la educación musical en el currículo de los alumnos hasta la edad de dieciséis. Aunque los políticos y los miembros del departamento de Educación ignoraron los diferentes contenidos y objetivos propuestos en este documento, en poco tiempo este sería el núcleo central del National Curriculum.

Así, ya en 1988, tras multitud de discusiones y trabas, se presenta en el parlamento la Education Reform Act (o acta de la reforma educativa), que implicaba la obligación para el secretario de estado de educación de fijar un currículo común para todo el país, empezando por las materias más importantes y luego aplicándolo a otras entre las que se incluía la música. El National Curriculum (NC en adelante) debería incluir objetivos específicos a alcanzar, programas de estudio y criterios de evaluación. Se crearon diversos grupos de trabajo para cada una de las materias. El relativo a la música se reunió por primera vez a finales de 1990, cuando los NCs de matemáticas, ciencias o inglés ya se habían publicado. Se especificó que el de música debería ser mucho menos detallado que los otros y dar sólo

objetivos generales para cada nivel, además de que se fijó como obligatorio hasta la edad de 14, en lugar de hasta los 16. A pesar de estas limitaciones, esto fue tomado como un avance por los educadores musicales, ya que era la primera vez en la historia inglesa en la que la música se convertía en obligatoria para todos los niños entre 5 y 14 años.

En diciembre de 1990 se publicó la primera versión del NC para música, tras consultar a todas las partes implicadas. El documento resalta el carácter vital de la música en la educación y propone dos perfiles generales de los logros que se espera que alcancen todos los alumnos en esta materia: “hacer música” (interpretarla o componerla) y “comprender la música” (escucharla y conocerla). En todo caso, mientras que el primero de esos dos perfiles coincidía con el sentir ya instaurado en los educadores del momento, respecto al segundo los autores del documento matizaron que con escuchar la música se referían a una escucha activa, capaz de identificar su estructura y *sus elementos expresivos*.

Esta propuesta inicial provocó numerosas críticas y un enfrentamiento continuo entre diferentes posiciones sobre el papel de la música, en la educación, el significado del talento musical y si debería ajustarse o no la educación a dicho talento, la estructura específica de los objetivos y contenidos básicos de la educación musical, etc. En correspondencia con las críticas que el NC recibió en otras disciplinas básicas y de las dificultades de los maestros que tuvieron que implantarlo y que contaban ellos mismos con una educación tradicional, en 1993 se empezó a preparar una reforma del NC que incorporaba la opinión de agentes educativos diversos, entre ellos evaluadores independientes. Entre enero y agosto de 1995 se publicó una segunda edición del NC, que recogía la recomendación generalizada de simplificar los contenidos, objetivos y criterios de evaluación.

El Curriculum 2000 surge de las diferentes presiones que habían recibido las versiones previas del intento de centralizar y consensuar un currículo básico y mínimo para todos los estudiantes la decisión de liberar a las escuelas de seguir las prescripciones del NC. Publicado desde 1996, para la gran mayoría de los centros educativos, acostumbrados históricamente a seguir sus propias pautas, esto supuso una liberación. Sin embargo, desde el ministerio de educación la norma fue considerada como solamente temporal. El Curriculum 2000 vuelve a remarcar la relevancia de la música y darle capacidades decisorias al gobierno a la hora de fijar el NC. Respecto a la música se considera que supone un aspecto central en el desarrollo de la expresión personal y la capacidad emocional. Se vuelven a remarcar los ejes centrales de

la educación musical incluidos en las primeras versiones del NC y se enfatiza la creatividad, la expresión, el conocimiento musical y la necesidad de que todos los niños, independientemente de su talento reciban una mínima educación musical y logren unos objetivos mínimos en esa educación hasta los dieciséis años. Desde entonces, con diferentes matices, controversias y discusiones, propuestas desde variados intereses y rectificaciones más o menos necesarias, el NC se ha ido modificando hasta la versión actual que se explicaba en el apartado previo. Lo que parece haber quedado consensuado, pese a siglos de educación muy poco centralizada, es la relevancia de la instrucción musical en todos los niños, y garantizarla sea cual sea el nivel socioeconómico o el entorno cultural.

3. LA LEGISLACIÓN PORTUGUESA

Los estudios musicales se consideran en Portugal licenciatura de primer ciclo. Las leyes principales involucradas en la especificación de la legislación portuguesa son la “Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto” (Ley de las Bases del Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de octubre, modificada por la Ley n.º 115/97, de 19 de septiembre, modificada a su vez por la Ley n.º 49/2005, de 30 de agosto). También tendremos en cuenta los Principios reguladores de instrumentos para “a criação do espaço europeu de Ensino Superior (ECTS): Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho” (principios reguladores de instrumentos para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior con la especificación mediante los Decreto-Ley n.º 42/2005, de 22 de febrero, modificado por el Decreto-Ley n.º 107/2008, de 25 de junio).

Además, la “Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86, de 14 de de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto” realiza una detallada descripción de los diferentes niveles de enseñanza establecidos mediante este reglamento en dicho país. Comienza con una descripción del ámbito y de los principios del Sistema Educativo haciendo hincapié en el derecho a la educación y en favorecer el desarrollo global de la personalidad, el progreso social y la democratización de la sociedad. Recuerda también la necesidad de una organización estructural y diversificada responsable de entidades públicas, particulares y cooperativas y la importancia de la flexibilidad y diversificación necesaria para la adaptación del Sistema Educativo a todo el ámbito del país

verificando el acentuado interés del desarrollo y la divulgación de la cultura portuguesa. Establece unos principios generales y la organización general de este Sistema Educativo que abarca desde la Educación Pre-escolar hasta la Educación Universitaria, incluyendo la Educación Extra-escolar y la Educación Especial. La educación escolar abarca la enseñanza básica, secundaria y universitaria, y la educación extra-escolar engloba actividades de alfabetización, de educación básica, de perfeccionamiento y actualización cultural y científica y muchas otras iniciativas múltiples de naturaleza formal o no formal.

A continuación, esta ley especifica los aspectos más importantes de las diferentes enseñanzas, comenzando por aspectos generales y universales, objetivos, organización, acceso, investigación científica, modalidades, o favorecer la formación profesional, la educación de adultos mostrando modalidades con diferentes niveles. Incluye también aspectos relacionados con la educación a distancia, apoyos y complementos educativos y la importancia de la divulgación del idioma y la cultura portuguesas.

En las enseñanzas denominadas pre-escolares se encuentra alguna referencia al desarrollo de las capacidades expresivas de los niños y a estimular su imaginación creativa. A continuación se muestran los objetivos de las enseñanzas básicas que componen tres ciclos; en el primero se incluye como objetivo la expresión musical junto a la plástica, dramática y motora; en el segundo ciclo se incluye la formación artística; y en el tercer ciclo se hace una adquisición sistemática y diferenciada de la cultura moderna en su dimensión artística, entre otras. También añade que las escuelas especializadas reforzarán el componente artístico o enseñanza física y deportiva sin perjuicio de la enseñanza básica general. Respecto a las enseñanzas secundarias (de tres años de duración) entre sus objetivos encontramos la importancia de la expresión artística de los jóvenes.

Las Enseñanzas Superiores hacen énfasis en la importancia de la cultura y de su difusión entre otros aspectos relevantes aunque no especifican nada relacionado con la expresividad en este nivel aunque sí se remarca la importancia del desarrollo de capacidades de concepción, innovación y análisis crítico. Además, se menciona la importancia de garantizar y facilitar la divulgación de los trabajos científicos, de los avances tecnológicos y de la creación cultural.

Las modificaciones de dicho documento se establecieron en la Ley n° 115/97, de 19 de septiembre, en el artículo 12, 13, 31 y 33 de la Ley anterior. En dichas modificaciones no se encuentran referencias directas relacionadas con las enseñanzas artísticas, aunque sí se comenta sobre la cualificación profesional de los profesores de las disciplinas artísticas y de otras disciplinas. Respecto al artículo 12 las modificaciones se centran en el acceso e ingreso a la Educación Superior, el artículo 13 modifica algún aspecto de los grados académicos y diplomas; están también los artículos 31 y 33, que se centran en la formación y cualificaciones profesional necesarias del profesorado para impartir dichas enseñanzas y en quién impartirá la docencia, añadiendo también modificaciones en las disposiciones transitorias.

A continuación se describe, respecto a las Enseñanzas Superiores, la Ley vigente, la “Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, (p. 5122- 5138)”. En ella encontramos alusiones a las enseñanzas artísticas y a la expresión artística. Esta Ley supone una modificación mayor a las que se establecieron con anterioridad, que afecta a los artículos 11, 12, 13, 31 y 59. En el texto se modifican fundamentalmente los objetivos y el acceso a la Educación Superior. Respecto a los objetivos, muestran interés en incentivar la investigación científica, el desarrollo de las humanidades y de las artes y la difusión cultural; como también divulgar los hallazgos mediante las publicaciones, la enseñanza u otras formas de comunicación, integrándolo todo en el propio sistema educativo.

Especificando estos aspecto se desarrolla el “Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de Dezembro y el Decreto-Lei n.º 102/2013, de 25 de julio”.

El Decreto-Lei n.º 125/2011 establece las líneas generales del plan de reducción y mejora de la Administración Central (PREMAC). En ella se plantea el comienzo de una nueva fase de la reforma de la administración pública con el fin de hacer uso racional y eficiente de los recursos públicos y, por otro lado, para el logro de los objetivos de reducción del gasto público del país, dadas las limitaciones económicas que se imponían. Para el proceso de modernización y de optimización en el funcionamiento de la administración pública, el Ministerio de educación y ciencia se encargó de definir y promocionar la implementación de políticas relacionadas con la educación preescolar, la educación escolar — que comprende la secundaria básica y de educación superior e integra las modalidades especiales de educación —, la educación extraescolar y la de ciencia y tecnología, así como

los respectivos modos de organización, financiación y evaluación, con el fin de potenciar las sinergias de los diferentes subsistemas y beneficiarse de su complementariedad. La dirección de administración escolar incrementará la autonomía de las escuelas mediante la implantación de modelos de gestión descentralizada y apoyando la aplicación de sus proyectos educativos y su organización pedagógica. Por otro lado, se señala la necesidad de desarrollar y consolidar una cultura de evaluación creando una estructura capaz de promover la calificación de los portugueses y el fortalecimiento de la ciencia y la tecnología para un desarrollo sostenible de la sociedad portuguesa.

El Decreto-Lei n.º 102/2013, de 25 de julho considera la educación una prioridad central del país y reconoce a la escuela un papel irremplazable en la formación de las futuras generaciones y en el desarrollo cultural, social y económico de Portugal. En la educación obligatoria, en particular, los jóvenes tienen la oportunidad de adquirir un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que deben constituir un patrimonio común. El éxito de los jóvenes en la adquisición de conocimientos y habilidades en el currículo se considera crucial para su vida futura, sea para ejercer una profesión o para cursar estudios superiores. Para alcanzar el éxito, se reflexiona en el decreto, es esencial que haya una evaluación regular y frecuente del aprendizaje que permite a la escuela y “el país” (sic) conocer el estado de la educación y mejorar. La evaluación tiene todavía, insiste el decreto, como la psicología moderna ha llegado a reconocer, un papel de fomentar la mejora del aprendizaje y desarrollo de habilidades esenciales para la vida de los jóvenes. Señala además que la evaluación internacional requiere el cumplimiento de metodologías que justifiquen la transversalidad del conocimiento y el fortalecimiento de conocimientos en las áreas de evaluación.

3.1 LA EVOLUCIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO

Para considerar la evolución de la legislación educativa en Portugal, hay que considerar las diferentes reformas que han ido sucediendo en Portugal en el sistema de enseñanza de música desde el año 1835. En este periodo nace la enseñanza laica de la música como una asimilación y desarrollo de la cultura musical fuera del ámbito aristocrático y clerical, con una nueva institución, el conservatorio de música. La publicación del Decreto-Lei 310/83, que rige la enseñanza especializada de la música, supondría el fin de este largo periodo de desarrollo de la educación musical en el país. Durante este periodo se desarrollan diferentes reformas “tiveram origen sobretudo em crises políticas resultantes de problemas

económicos” (Raimundo, 2014, p. 106), considerándose un sistema de enseñanza regido por la singularidad fomentado por los profesores y las instituciones (Gomes, 2002). En la segunda mitad el siglo XIX comienza un periodo de estabilidad y cierto crecimiento económico realizándose algunos cambios en relación con la reformulación de cursos y disciplinas del conservatorio. A finales de siglo el carácter profesional del conservatorio era más marcado y próximo al carácter de especialización de otros conservatorios europeos. El tipo de alumnado va evolucionando desde los primeros momentos en los que se dirigía a los más desfavorecidos para irse convirtiendo en una institución centrada en una formación burguesa, principalmente de la mujer.

A principios del siglo XX estaban en marcha nuevos cambios que fomentaban una formación más variada para instrumentistas/solistas elevando la figura del artista con talento y tenía un espíritu de ideas de modernidad y progreso. Por entonces la vida musical portuguesa es más activa, se propone la creación de una sociedad de conciertos para promover la formación de músicos portugueses. Respecto al plan de estudios se llevan a cabo cambios mediante el Decreto de 24 de octubre de 1901, en la duración de las enseñanzas y en algunas asignaturas, y en su preámbulo se muestra un reflejo del pensamiento sobre la especialización musical haciendo una distinción entre “oficio” y “arte”. Arte ligado a los sentimientos, al buen gusto y al progreso y un oficio que hace referencia a la naturaleza de la música más artesanal, mundana, ligada al saber hacer (Raimundo, 2014, p. 113), como afirma Branco (1929): “O tempo de músico-operário, maquinal, ignorante, cantonado dentro do seu mister acabou e não deixou saudades. Surge uma nova era de cultura mental, de requintada sensibilidade, civilização para tudo dizer numa palavra, e para que este destino se cumpra, não dificultemos a transição” (p. 6). En la primera mitad del siglo XX se siguen sucediendo una serie de reformas que en algunos casos buscan la creación de disciplinas virtuosísticas y también promueven las enseñanzas instrumentales individuales con un plan de estudios centrado en el instrumento, conocimientos de repertorio y un conjunto de disciplinas de Ciencias Musicales, intentando ampliar la formación del músico profesional; pero en otros casos se reduce y centraliza la enseñanza en el instrumento. En este periodo también se promueve la descentralización de las enseñanzas de música, anteriormente centradas en el Conservatorio Nacional.

En la segunda mitad del siglo XX se va creando una competencia práctica tanto en los resultados de destrezas instrumentales como de capacidad teórica centrada fundamentalmente

en la educación musical destacando el poseer una buena lectura y un buen oído musical. La legislación que especifica las enseñanzas especializadas en música son: Decreto-Lei 47587/1967 y el Decreto-Lei 310/1983. El primero de ellos estableció un nuevo régimen basado en la denominada “experiencia pedagógica” integradora, en un periodo de falta de regulación de dichas enseñanzas agravado por la aparición de varias escuelas de música públicas o privadas.

El Decreto-Lei 310/1983 plantea una reformulación de las enseñanzas especializadas de música, reconoce que para las enseñanzas de música y danza es necesario un elevado número de horas de estudio buscando un cierto equilibrio con la enseñanza general promoviendo una formación global e integradora. Este Decreto-Lei define la estructura y las enseñanzas de música y danza estableciendo un régimen de funcionamiento igual que el de las enseñanzas secundarias. El Conservatorio Nacional se transforma en dos escuelas, la Escola de Música y Escola de Dança de Lisboa, reconvirtiendo también otros centros (Raimundo, 2014, p. 131). Los planes de estudios que se establecen tienen un cariz profesional perfectamente integrado en el currículo general nacional. Se establecen en las enseñanzas Superiores las condiciones para la obtención de “diplomas” y certificados en las diferentes especialidades, y se establecieron habilitaciones del personal docente. Posteriormente, en el año 2012 se han establecido cambios en los planes de estudios y se establece la posibilidad de una enseñanza musical integrada con la enseñanzas generales, también pueden estudiar las disciplinas en una escuela de música y las restantes en una escuela de enseñanza general.

CAPÍTULO IV: ESTUDIO DE LA EXPRESIVIDAD EN LA LEGISLACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS MUSICALES

1. LEGISLACIÓN ESPAÑOLA

Como decíamos, actualmente en España está en vigor la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (10 de diciembre de 2013) denominada LOMCE. Las enseñanzas musicales, forman parte del entramado legislativo educativo planteado en esta Ley y en ella podremos observar si se refleja la importancia de la expresividad en las Enseñanzas Musicales.

A continuación vamos a analizar el texto para extraer los elementos más afines al tema que nos compete. Inicialmente ya encontramos una reflexión sobre el talento de todos los estudiantes donde se menciona la importancia para los alumnos de expresar sus talentos. Y lo hace con estas palabras:

“Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. Los

estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema.

Detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen. El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social”. (p. 97858).

En el punto siete, se modifica el apartado 2 del artículo 16, con la siguiente redacción sobre la finalidad de la Educación Primaria donde expone que también hay que facilitar a los alumnos “el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.”(p. 97870).

A continuación en el apartado ocho donde se modifican los párrafos b) y j) del artículo 17, añade y modifica:

“b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.” (p. 97870).

Para finalizar, en el apartado cincuenta y siete se modifican los apartados 1 y 2 del artículo 71 y el apartado 1 queda redactado de la siguiente manera:

“1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.” (p. 97895).

La importancia del desarrollo emocional del alumno no es novedosa, pero es tan relevante que merece nombrarla.

1.1 COMPARACIONES ENTRE LAS LEYES EDUCATIVAS

Cada sistema educativo ha tratado de responder a retos prioritarios de cada momento histórico. La actual Ley Educativa partiendo del texto de la legislación vigente con anterioridad (como sucede con las anteriores leyes construidas, en general, en base a la legislación anterior) pretende establecer mejoras que puedan subsanar las carencias de la Ley vigente anteriormente, en este caso, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo) denominada LOE. En las últimas décadas una de las mayores preocupaciones internacionales ha sido el ofrecer una educación de calidad para todos. La LOE ya recoge esta ambición perseguida por leyes educativas previas, que aunque han logrado de modo notable extender la educación a casi toda la población, han demostrado déficits importantes en la calidad de la educación dados los pobres resultados en rendimiento obtenidos en estudios comparativos a nivel internacional (Martín-Jiménez, 2005; Moreno-Heredia, 2000).

En esta línea se establece la LOMCE, aunque la LOCE se elaboró también para paliar este bajo rendimiento y la LOE surgió con la idea de profundizar más en esta línea de mejora de la calidad de la educación ofrecida. La LOGSE, anterior a la LOCE (que no se llegó a implantar completamente), supuso, en general, una reforma compleja y profunda del sistema educativo que trató de conjugar la unidad del sistema educativo con su descentralización y conciliar con la idea de la educación como un proceso continuo de innovación y de cambio. La LOGSE fue relevante para las Enseñanzas Artísticas dado que contribuyó a darles mayor importancia. Respecto a las leyes anteriores, observaremos los cambios de la ley de 1970 y la situación legislativa de las enseñanzas musicales de entonces.

En la actual Ley, la LOMCE, se menciona la raíz “expres*” con relación a la expresión musical como expresión artística 2 veces, con los términos específicos expresar y expresiones. Y en 1 ocasión se menciona “emoc*”, en concreto la importancia del desarrollo emocional y también aparece el término “afect*” expresando la importancia de la afectividad relacionada con el sentido artístico y la creatividad. Se hizo una búsqueda también de “sensib*” sin encontrar ninguna referencia al respecto. Para terminar este análisis del texto

mediante términos, el término “music*” aparece 13 veces con términos como música o musical, pero sólo hace referencia a los nombres asignados a las asignaturas relacionadas con la música como materia y como nombres de centros donde se imparten dichas enseñanzas como los conservatorios profesionales y superiores. Podemos observar que no se le presta mucha atención a la expresividad relacionada con las artes y en particular con la música.

La Ley Orgánica 2/2006, LOE, parte del principio de que la educación es un medio de particular importancia en la consecución del bienestar individual y colectivo. La educación se concibe como el medio más adecuado para desarrollar la personalidad de los individuos, desarrollar al máximo sus capacidades y configurar su identidad personal y su comprensión de la realidad. Asimismo, la educación se considera el medio óptimo de transmitir la cultura y valores de convivencia necesarios para la cohesión social, de garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, indispensable para contar con sociedades avanzadas, dinámicas y justas (preámbulo pp. 17156-17162).

Un ejemplo de la importancia de la calidad que se recoge en la LOE, respecto a las enseñanzas artísticas, establece simplemente que “tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de futuros profesionales de la música, la danza...”. Obviamente, en este panorama de búsqueda de la máxima calidad combinada con flexibilidad y autonomía de los centros, resulta de vital importancia la evaluación de los resultados obtenidos y de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa. También le da importancia a mejorar la capacidad y eficacia de los sistemas de educación, mediante: “mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, aumentar las matriculaciones en estudios científicos y artísticos, etc.”

Al analizar el texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se observa que aparecen algunas referencias a aspectos afectivos y expresivos. En el preámbulo de dicha Ley se encuentra un texto que dice así: “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales” (preámbulo, p. 17159). En el apartado sobre la equidad en la educación, se pueden encontrar en la sección dedicada al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo una serie de principios; en uno de ellos se afirma que: “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el

alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley” (Título II, Capítulo I, art. 71, p. 17178). Otra referencia se puede observar en el texto que recoge las funciones del profesorado: “Una de las funciones del profesorado es la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumno” (Título I, Capítulo I, art. 91, p. 17174).

En el texto de la LOE hay otras referencias, principalmente en los apartados dedicados a Educación Infantil y Educación para Adultos; en dichas secciones se ha encontrado alguna alusión a la expresión musical, como: “[Las Administraciones educativas] fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical.”(Título I, Capítulo I, art. 14, p. 17167). Otro ejemplo relacionado lo encontramos en los objetivos de Bachillerato: “Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural” (Título I, Capítulo IV, art. 33, p. 17169). Y también se puede encontrar otro ejemplo en relación con la educación primaria: “Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales” (Título I, Capítulo II, art.17, p. 17168).

Seguidamente, al analizar el texto de la LOE, se recogen términos relevantes relacionados con el tema que compete: por primera vez en una Ley Educativa aparecen las palabras “expres*” en 11 ocasiones especificado en los términos expresión (10 veces), expresivos (1), 2 veces “emoc*”, en concreto emocional/es, otras 2 veces “sensib*” utilizando el término sensibilidad, y 5 del término “afect*” (afectivo 4 veces, afecto 1). Respecto al término “music*” aparece en el texto con gran frecuencia, 44 veces (música 43 veces y musical 1), lo cual refleja que se consideraba a la música como un factor relevante en el Sistema Educativo. En general, la frecuencia de uso de estos términos es mucho mayor que en la Ley en vigor y esto refleja como el propio Sistema Educativo español le ha restado la importancia que inicialmente iba creciendo reforma a reforma.

Hay que considerar que el aprendizaje de los contenidos relacionados con el concepto de expresividad puede ayudar al desarrollo de aspectos afectivos. Pero, en general, el desarrollo del texto de dicha Ley no incluye expresamente el concepto de expresividad, salvo como un modo de comunicación general e inconcreto, y claramente no hace mención ni

tangencialmente al concepto multidimensional y complejo de la expresividad musical. Por otro lado, la LOE a través de su Disposición Derogatoria Única, terminó con la vigencia de las Leyes anteriores que se ocupaban de la materia educativa, como la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) o la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), y de cualquier otra norma que se opusiera a la presente ley. Comparando dicha Ley con las leyes anteriores (LOCE, LOGSE) observamos que aparecen paulatinamente con mucha menor frecuencia referencias que puedan estar vinculadas a la expresividad.

Retrocediendo en el tiempo, se analiza la LOCE en primer lugar, donde encontramos muchas menos referencias que en la LOE sobre la expresividad o términos similares, aunque entre ellos encontramos uno de interés que aparece en las enseñanzas de Bachillerato: “Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural” (BOE de 24 de diciembre, nº 307, Título I, Capítulo V, Sección 2.a, art. 34, p. 45199). En el resto del texto no aparecen elementos a considerar: no hay términos relacionados con “emoc*”, pero sí con “expres*” (en particular con el uso de expresión que aparece 4 veces) y con “sensib*” (en particular con sensibilidad empleado en 4 ocasiones). Los términos relacionados con “afect*” no tienen relevancia para este estudio, en general, no hay una gran vinculación de estos términos a las Enseñanzas Musicales en concreto.

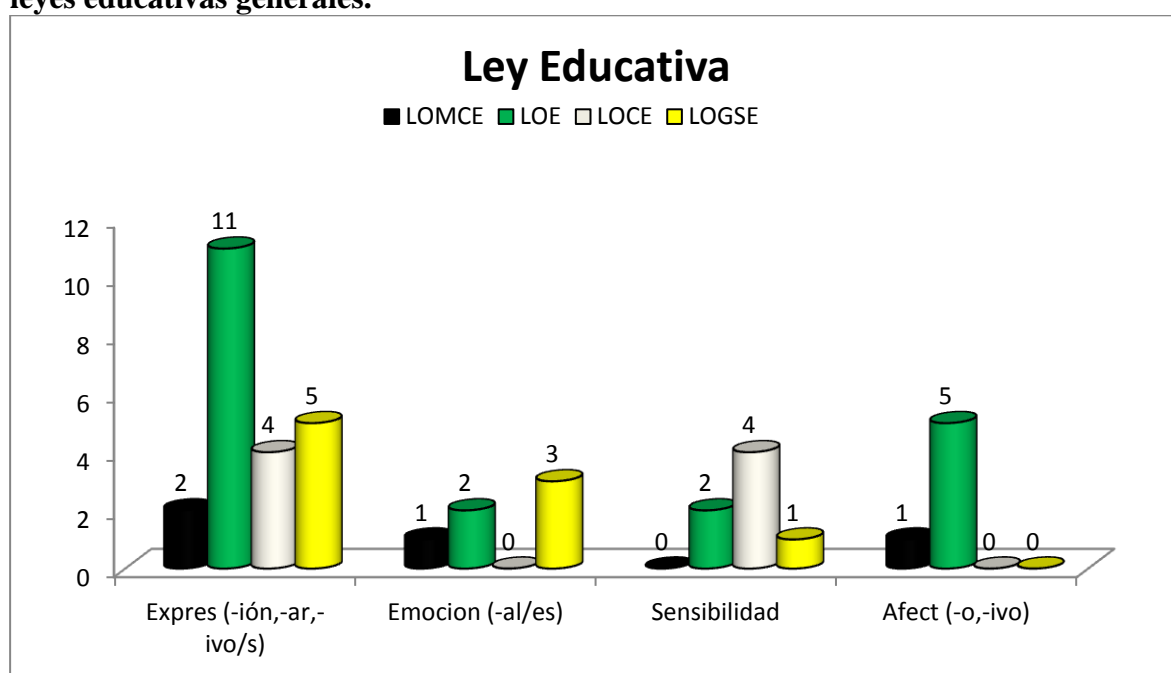
Respecto a la LOGSE, se puede decir que aparecen también pocos términos relacionados en el texto: no se muestran tampoco términos relacionados con “emoc*” y respecto a los términos relacionados con “expres*” sólo aparece expresión en 3 ocasiones en todo el texto y una alusión a “sensib*” con el término sensibilidad. Las aportaciones más relevante son: “Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística” (BOE de 4 de octubre, nº 238, Título primero, Capítulo II, art. 13, p. 28931) que hace referencia a contribuir a desarrollar capacidades en los niños de educación primaria, y “Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural” (Capítulo III, Sección II, Art. 26, p. 28932), que hace referencia a los alumnos de Bachillerato.

Remontándonos en el tiempo, se tiene que mencionar la Ley General de Educación denominada LGE, que se aprueba en 1970. En este documento no se hace referencia explícita a la Educación Musical pero se recoge en ella de una manera un tanto imprecisa la siguiente referencia: “En la Educación General Básica la formación se orientará a [...] la iniciación en

la apreciación y expresión estética y artística” (Ley 14/1970, de 4 de agosto, BOE de 6 de agosto, nº 187, p. 12529).

De una manera visual, en la siguiente figura puede verse la comparación del uso de términos expresivos o emocionales en los textos de las diferentes leyes educativas. Estos términos aparecen en ocasiones en un contexto general y no vinculado directamente a la música. Los resultados indican una sensibilidad desde los estamentos educativos hacia este tipo de aspectos, que debería ir en aumento dada su importancia.

Figura 1.7. Representación del uso de términos expresivos y emocionales en las últimas leyes educativas generales.



1.2 REALES DECRETOS Y ÓRDENES EN LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL DE MÚSICA

Como se exponía anteriormente, la Ley Orgánica en vigor es concretada mediante Decretos y Órdenes. Los aspectos más relevantes para esta investigación son aquellos que tienen vinculación con las enseñanzas musicales de régimen especial. Seguidamente se realiza un análisis de las normas relacionadas con dichas enseñanzas cuya especificación se puede agrupar en niveles educativos.

La LOMCE mantiene básicamente la estructura anterior de los tres niveles educativos de las enseñanzas musicales, denominándolos enseñanzas elementales, enseñanzas profesionales y estudios superiores de música. Considerando esta división, a continuación se seleccionan las normativas más importantes:

- Las Enseñanzas Elementales de Música y Danza, según el art. 48.1 de la LOMCE, tendrán las características y la organización que determinen las administraciones educativas. En la Comunidad de Madrid, Decreto 7/2014, de 30 de enero, del Consejo de Gobierno, se establece el currículo y la organización de las enseñanzas elementales de música, (BOCM de 4 de febrero del 2014).
- En lo que respecta a las enseñanzas profesionales de música, el nivel de concreción es mayor. Se establece el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música, (BOE de 20 de enero de 2007).
- En la actualidad las Enseñanzas Superiores están especificadas en el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo (BOE del 5 de junio). Las Normativas más importantes relacionadas son una serie de Órdenes específicas que delimitan y perfilan con más exactitud dichas normas en las distintas comunidades autónomas españolas. Como el Decreto 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música.

De todas estas normativas se seleccionarán a continuación las que hacen alusiones a términos relacionados con la expresividad para la realización de la descripción y posterior análisis.

1.2.1 ENSEÑANZAS ELEMENTALES Y PROFESIONALES

Comenzaremos analizando el actual Decreto 7/2014, de 30 de enero, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo y la organización de las enseñanzas elementales de música en la Comunidad de Madrid.

En el artículo 3, al describir los objetivos y competencias o capacidades de las Enseñanzas Elementales de Música, encontramos diferentes referencias de nuestro interés sobre la expresión musical:

“Estas enseñanzas contribuirán a desarrollar en los alumnos las capacidades que les permitan:

1. Apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y medio de expresión cultural.
2. Desarrollar una sensibilidad artística que contribuya a una adecuada interpretación musical.
3. Adquirir el dominio de la técnica instrumental para la interpretación de un repertorio básico.
4. Expresarse musicalmente con autocontrol en el ámbito escénico”,
(p. 13).

A continuación, en el anexo II, en la descripción de los métodos pedagógicos del currículo de las distintas asignaturas que integran el plan de estudios común de las Enseñanzas Elementales de Música de la Comunidad de Madrid, se encuentra una referencia explícita a la expresión emocional, y dice así:

“La interpretación musical, meta de las enseñanzas instrumentales, es, por definición, un hecho diverso, profundamente subjetivo, en cuyo resultado sonoro final se funden en unidad indisoluble el mensaje del creador contenido en la obra y la personal manera de transmitirlo del intérprete, que hace suyo ese mensaje modulándolo a través de su propia sensibilidad. Como en toda tarea educativa, es el desarrollo de la personalidad y la sensibilidad propias del alumno el fin último que se persigue aquí, de manera tanto más acusada cuanto que la música es, ante todo, vehículo de expresión de emociones y no de comunicación conceptual, en el que lo subjetivo ocupa, por consiguiente, un lugar primordial” (p. 20).

Seguidamente, en la concreción de las diferentes asignaturas, se destaca el papel de la expresividad musical en asignaturas como *Coro*, *Lenguaje musical*, *Arpa*, *Clave* o *Guitarra*:

Al exponer los objetivos y capacidades o competencias de la asignatura *Coro* reafirma la importancia de la expresión musical con estas palabras “2. Conocer la disponibilidad de la

voz como vehículo de expresión musical y de disfrute inmediato sin exigencias técnicas previas”, (p. 22).

En la asignatura *Lenguaje musical*, uno de los objetivos y capacidades o competencias relacionados con la entonación, audición y expresión es “Identificación, conocimiento e interpretación de los términos y signos que afectan a la expresión”, (p. 24). A continuación uno de los criterios de evaluación dice así: “7. Entonar una melodía o canción tonal con o sin acompañamiento. Tiene por objeto comprobar la capacidad del alumno para aplicar sus técnicas de entonación y justeza de afinación a un fragmento tonal aplicando indicaciones expresivas presentes en la partitura. De producirse acompañamiento instrumental este no reproducirá la melodía. (p. 24).

En la descripción de los contenidos de la especialidad de *Arpa* también menciona la importancia de la sensibilidad musical y de la influencia en la expresividad de la selección de una digitación determinada o de la velocidad: “Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa indispensable para la obtención de una buena calidad de sonido. Iniciación al conocimiento de las digitaciones en función de las conveniencias técnicas y expresivas”, (p. 26); “Desarrollo de la velocidad. Iniciación a las técnicas de efecto y expresión: Legatos, sforzandos, articulaciones, picados, picado-ligados, suelto (las tres últimas con toda la variedad de técnicas de apagados)” (p. 26).

Respecto a los objetivos y competencias o capacidades de *Clave* es de interés la importancia que da a las posibilidades expresivas del instrumento: “3. Utilizar las posibilidades expresivas y dinámicas de distintas combinaciones de teclados y registros” (p. 27).

En los contenidos de la especialidad de *Guitarra* se encuentra el siguiente fragmento referido a la expresividad: “Desarrollo de la distancia entre los dedos de la mano izquierda. Principios generales de la digitación guitarrística y su desarrollo en función de expresar con la mayor claridad las ideas y contenidos musicales” (p. 28).

Asimismo, respecto a la asignatura *Guitarra flamenca*, se especifican los siguientes contenidos: “Afinación del instrumento. Principios generales de la digitación guitarrística flamenca: Pulgar, picado, arpegio, trémolo, alzapúa, rasgueado, así como su realización en

función de una mayor expresividad de las ideas y contenidos musicales. Trabajo de la dinámica y de la agógica” (pp. 28-29).

También, entre los objetivos y competencias o capacidades de la asignatura *Instrumentos* de cuerda pulsada encontramos el siguiente texto: “3. Utilizar las posibilidades expresivas y dinámicas de distintas combinaciones de pulsación (cuerda simple o doble, apoyando o sin apoyar, sensación de peso en pulgar, figueta, etcétera).” (p. 30).

Respecto a los instrumentos de viento: *Flauta travesera, Oboe, Clarinete, Fagot y Saxofón*, el Decreto señala entre los objetivos y competencias o capacidades: “6. Emitir un sonido estable, en toda la extensión del instrumento, empezando a utilizar el vibrato y los diferentes matices para dar color y expresión a la interpretación musical.” (p. 31).

Por otro lado, como se indicaba, el Real Decreto 1577/2006 fija los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música. Las ideas de este Real Decreto ya están reflejadas en uno anterior, el Real Decreto 756/1992, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música. Al comparar estas normativas observaremos si coinciden en los aspectos relacionados con la expresividad ambos Reales Decretos incluyéndose la paginación del Real Decreto 1577/2006 y seguidamente la del Real Decreto 756/1992, en el caso de que la coincidencia sea literal.

En la sección de “*Instrumentos*” se añade un comentario explicativo sobre el hecho interpretativo; en él encontramos una referencia importante a la música, la música como lenguaje de los “afectos” y de las emociones:

“El hecho interpretativo es, por definición, diverso. Y no sólo por la radical incapacidad de la grafía para apresar por entero una realidad —el fenómeno sonoro-temporal en qué consiste la música— que se sitúa en un plano totalmente distinto al de la escritura, sino, sobre todo, por esa especial manera de ser de la música, lenguaje expresivo por excelencia, lenguaje de los «afectos», como decían los viejos maestros del XVII y el XVIII, lenguaje de las emociones, que pueden ser expresadas con tantos acentos diferentes como artistas capacitados se acerquen a ella para descifrar y transmitir su mensaje” (p. 2868/ p. 29796).

Realiza también una descripción de los elementos que debe aprender el futuro intérprete para expresar y transmitir emociones:

“La tarea del futuro intérprete consiste, por lo tanto, en: aprender a leer correctamente la partitura; penetrar después, a través de la lectura, en el sentido de lo escrito para poder apreciar su valor estético, y desarrollar al propio tiempo la destreza necesaria en el manejo de un instrumento para que la ejecución de ese texto musical adquiera su plena dimensión de mensaje expresivamente significativo para poder transmitir de manera persuasiva, convincente, la emoción de orden estético que en el espíritu del intérprete despierta la obra musical cifrada en la partitura.” (p. 2868/ p. 29796).

Respecto a la relación de la expresividad con la memoria, se afirma, en esta misma sección que la memorización permite desentenderse en un cierto momento de la partitura “para centrar toda la atención en la correcta solución de los problemas técnicos y en una realización musical y expresivamente válida” (p. 2869/ p. 29796).

El uso del concepto de “la sensibilidad musical” nos aproxima en cierta manera a los contenidos que se están tratando. En los objetivos generales de las enseñanzas profesionales, el segundo es: “Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como medio de formación y enriquecimiento personal” (p. 2854/ p. 29796). Esta descripción es de cierto interés tanto como la descripción de los contenidos de las especialidades instrumentales y vocales se considera la relación existente entre la “sensibilidad” musical y los textos musicales. Ambos aspectos permiten recordar los beneficios de la aplicación de los conocimientos aprendidos en otras disciplinas para el desarrollo de dicha sensibilidad, remarcando que “la formación y el desarrollo de la sensibilidad musical constituyen un proceso continuo” (pp. 2869- 2871/ pp. 29796-29797).

Por último, en este mismo apartado sobre la descripción de las enseñanzas instrumentales y como conclusión, expone como parte de su formación la progresiva maduración emocional del instrumentista:

“Todo ello nos lleva a considerar la formación del instrumentista como un frente interdisciplinar [...] por una parte, el cultivo temprano de las facultades puramente físicas y psico-motrices y, por otra, la progresiva maduración personal, emocional y cultural del futuro intérprete.” (pp. 2869-2871/ pp. 29796-29797).

En la descripción de los aspectos básicos del currículo que estamos analizando se desglosan los aspectos principales de cada asignatura que se imparten en la actualidad. Si observamos la información recogida en el apartado “*Lenguaje musical*”, dice así:

“El conocimiento del lenguaje musical proporciona la comprensión de los elementos y reglas que lo forman proporcionando así al alumno y a la alumna la capacidad de expresarse musicalmente, a través de la improvisación, la interpretación o la creación de pequeñas obras. De esta manera se completa el proceso de adquisición de un lenguaje. Ello hace que esta herramienta al servicio de la comunicación, indisolublemente unida al pensamiento, a la creación y a la expresión del hecho musical concreto, esté obligada a abordar, para ser una verdadera herramienta de comunicación, los lenguajes de cuantas músicas sean demandadas por la sociedad.[...] Conocer y recibir quedaría sin sentido si todos los elementos conocidos no pasan a ser una capacidad de expresión, lo que hace necesario fomentar la improvisación o la elaboración de los pensamientos musicales del alumno y de la alumna haciendo completo el proceso de recibir y transmitir, ineludible en la adquisición de un lenguaje”. (pp. 2863-2864/ p. 29793).

En el apartado dedicado a la “*Música de cámara*” hay una valoración de la importancia de la práctica camerística centrada en el terreno emotivo y expresivo:

“Desde un punto de vista musical, la práctica camerística es imprescindible para la maduración de un músico en el terreno de la expresividad y la emotividad, puesto que supone un campo idóneo para que la capacidad afectiva del futuro músico aflore en su interpretación, hecho que debe ser propiciado lo antes posible” (p. 2866/ p. 29794).

Tras este análisis podemos asegurar que estos fragmentos ya están presentes anteriormente en la legislación. El Real Decreto 756/1992 muestra estos mismos textos. Con toda esta información se puede afirmar que desde hace años, se interpreta desde la Legislación que los valores centrados en la expresividad y la emoción son parte primordial de las Enseñanzas Musicales.

Continuando en este contexto, aparecen objetivos vinculados a la expresión en la sección referida a los instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco. El tercer objetivo que se propone en este ámbito es “Conocer las características, posibilidades y recursos expresivos de estos instrumentos para conseguir un perfeccionamiento de la calidad sonora” (p. 2875/ p. 29799).

Otro objetivo de interés que aparece en distintas asignaturas instrumentales (*Acordeón, Arpa, Bajo eléctrico, Canto, Dulzaina, Gaita, Guitarra, Guitarra eléctrica, Piano, Instrumentos de viento metal, Instrumentos de viento madera, Txistu y Viola de gamba*) es el dominio o desarrollo en su conjunto de “la técnica y las posibilidades sonoras y expresivas del instrumento, así como alcanzar y demostrar la sensibilidad auditiva necesaria para perfeccionar gradualmente la calidad sonora” (pp. 2869-2879/ pp. 29796-29800).

Otros objetivos relacionados con el contenido que nos atañe están relacionados con la aplicación de conocimientos para atender a “consideraciones expresivas”, en el caso del clave; o conocer las posibilidades y características de la voz, en el caso del canto, respecto a las cualidades expresivas y saber utilizarlas correctamente en la interpretación (p. 2871/ p. 29797).

Se encontró asimismo un contenido de importancia común a distintos instrumentos (*Dulzaina, Flabiol i Tamborí, Gaita, Instrumentos de viento madera, Instrumentos de viento metal, Tenora y tible, y Txistu*): “Trabajo de todos los elementos que intervienen en el fraseo musical: línea, color y expresión, adecuándolos a los diferentes estilos con especial atención a su estudio en los tempos lentos” (pp. 2871-2879/ pp. 29798-29800; el contenido aparece en distintas páginas de forma repetida en los instrumentos citados).

Respecto a los criterios de evaluación, en uno de los criterios de evaluación *de Lenguaje Musical* se puede ver la conexión entre expresión y observación. Esto implica un análisis de

“qué se hace para qué” que aporta una aproximación más detallada de la importancia del conocimiento específico de los rasgos concretos de la expresividad: “se trata en este caso de comprobar la capacidad de observación del alumnado de aspectos directamente relacionados con la interpretación y expresión musicales” (p. 2864/ p. 29793).

También, pero de manera parcial, encontramos la importancia de estos conceptos en el Real Decreto 756/1992, principalmente en los contenidos de lo que era el denominado “Grado Medio” manteniendo cierta cohesión con las normativas posteriores desde dicha fecha.

Respecto a lo vigente anteriormente, en 1966 se presenta el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, B.O.E. del 24 de octubre, documento centrado en el reglamento general de los conservatorios de Música. Este Decreto, denominado “plan 66”, hace referencia a la educación musical que se impartía en los conservatorios y es uno de los planes que se ha mantenido durante más tiempo en vigor. En el texto se observa que no aparece ninguna palabra relacionada con las expuestas ni tampoco en las pequeñas modificaciones posteriores que se hicieron en el texto. Sólo aparece una vez la palabra expresividad pero no relacionada con la enseñanza; en todo el texto no hay ninguna referencia relacionada con la docencia ni con el aprendizaje de los alumnos. Dado que por entonces el aprendizaje musical se podía impartir en distintos centros, los conservatorios superiores comprendían los tres grados (elemental, medio y superior) y lo recogido en este Decreto afectaba también al Grado Superior.

1.2.2 ENSEÑANZAS SUPERIORES

En la actualidad, para las Enseñanzas Musicales Superiores continúa vigente el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música (BOE del 5 de junio). En el apartado de las competencias generales del Título de Graduado en Música se puede encontrar: “Crear y dar forma a sus propios conceptos artísticos habiendo desarrollado la capacidad de expresarse a través de ellos a partir de técnicas y recursos asimilados.” (p. 48489).

En la especialidad de *Composición*: “Conocer los principales repertorios de la tradición occidental y de otras músicas, y adquirir la capacidad de valorar plenamente los aspectos expresivos, sintácticos y sonoros de las obras correspondientes” (p. 48489). Tanto en

la especialidad de *composición* como en la *dirección* se encuentra: “Conocer los fundamentos de acústica musical, las características acústicas de los instrumentos, sus posibilidades técnicas, sonoras y expresivas, así como sus posibles combinaciones” (p. 48490).

En la especialidad de *Interpretación*: “Expresarse musicalmente con su Instrumento/Voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio en la técnica instrumental y corporal, así como en las características acústicas, organológicas y en las variantes estilísticas” (p. 48491). En el apartado de *producción y gestión* se añade: “Adquirir dominio técnico y capacidad expresiva en la interpretación y en la conducción de agrupaciones vocales e instrumentales, como base para la improvisación, creación y experimentación con el propio instrumento, la voz y el cuerpo en situaciones concretas de enseñanza/aprendizaje musical” (p. 48492).

En el texto que muestra las competencias específicas en la especialidad de *Sonología*, se encuentra: “Conocer la estructura musical de las obras de los distintos repertorios de la tradición occidental y de otras músicas, con capacidad de valoración de sus aspectos expresivos, morfológicos, sintácticos y sonoros, y saber describir sus características” y también “Conocer los instrumentos musicales de la tradición occidental y de otras culturas, sus características físicas, acústicas y musicales, sus posibilidades tímbricas y expresivas, así como favorecer su expansión con recursos tecnológicos o diseñar instrumentos virtuales”, (ambas en p. 48493).

En la asignatura *Composición e instrumentación* podemos encontrar en distintas especialidades textos como: “Conocimiento de las características y posibilidades técnicas y expresivas de los instrumentos y de las resultantes derivadas de las distintas agrupaciones”, (p. 48496), o también: “Conocimiento de las diferentes características y posibilidades técnicas y expresivas de los instrumentos y de las resultantes derivadas de su combinación”, (p. 48496). En la asignatura *Didáctica de la educación musical* se puede encontrar: “Didáctica del lenguaje musical. Mecanismos de percepción y expresión musical y su didáctica” (p. 48498), o de la asignatura *Técnica de la dirección*: “Conocimiento de un repertorio amplio y de sus implicaciones interpretativas y expresivas de expresarse a través de ellos a partir de técnicas y recursos asimilados” (p. 48496).

En el Anexo I, como competencias transversales de estas enseñanzas menciona: “Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad” (p. 48488), nombrando también la importancia de la sensibilización social. Sin mencionar aspectos relacionados con lo emocional, lo afectivo o el afecto.

En el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, no se encuentran referencias a términos relacionados con la expresividad, ni en las Órdenes posteriores a la Ley del 2006. Pero si encontramos el uso de términos relacionados con la expresividad en el Decreto 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música.

En este Decreto 36/2010 encontramos referencias a la expresividad en varias asignaturas, que son comunes a diferentes especialidades y que forman parte de las competencias que se pretenden adquirir:

En la asignatura *Armonía* se puede encontrar: “Crear y dar forma a sus propios conceptos artísticos habiendo desarrollado la capacidad de expresarse a través de ellos a partir de técnicas y recursos asimilados”. (pp. 30, 37, 51, 57. 73, 79, 96, 104, 120, 126, 142, 148, 162, 169, 203, 210, 227 y 234). En la asignatura *Armonía y contrapunto del siglo XX y XXI*: “Realizar trabajos escritos donde se empleen los procedimientos armónicos y contrapuntísticos de los siglos XX y XXI. Emplear dichos procedimientos con un sentido estético y en función del desarrollo de una expresión personal”. (pp. 44, 47, 65 y 70). En la asignatura *Improvisación y acompañamiento* se plantea: “La improvisación como medio de expresión. Improvisación a partir de elementos musicales derivados del análisis (estructuras armónico-formales, melódicas y rítmicas, tonales o no tonales)”, (pp. 32, 53, 75, 106, 123, 145, 150, 204 y 235). En la de *Composición* remarca la importancia de la expresión personal en dos aspectos: “Crear una obra musical que permita al alumno expresar su universo personal en el contexto de las corrientes de composición actual”, (pp. 34, 40, 44 y 47), y “Desarrollo de unas técnicas de composición que permitan al alumno una expresión personal a través de la creación” (pp. 34, 40, 44 y 48).

Respecto a la *Educación vocal* se considera importante: “Hablar y cantar con una técnica e higiene vocal adecuada tal que permita expresar un mensaje artístico y/o pedagógico”, (pp. 53, 59, 98, 105, 111 y 116), y “Desarrollo de la voz hablada y cantada como instrumento expresivo para su correcta aplicación educativa”, (pp. 53, 59, 98, 105, 111 y 116). En *Inglés aplicado a la música* hace referencia a la expresión en el “Desarrollo de habilidades de expresión tanto orales como escritas para transmitir información correctamente en un contexto técnico relativo a la música”, (pp. 39, 68, 81, 115, 218, 223 y 228). En las asignaturas de *Canto I/II/III/IV*, es fundamental conseguir “Expresarse musicalmente con su voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio de la técnica vocal y corporal, así como de las características acústicas, organológicas y las variantes estilísticas”, (pp. 187, 193, 198 y 199). Y en *Técnica corporal I/II* se plantean dos aspectos fundamentales: “Tomar consciencia del propio cuerpo - Reconocer, desarrollar y transformar los hábitos expresivos de cada uno - Profundizar en los propios recursos y limitaciones, reales o imaginarias” (pp. 188 y 193) y “Entrenamiento básico del cuerpo como instrumento - Desarrollo de las posibilidades expresivas y creativas en relación con la interpretación musical escénica - Presencia en el recital” (pp. 189 y 194).

Relacionado más con la vinculación con el instrumento encontramos que en *Instrumento complementario cuerda/viento, I*: “Principios de la técnica del instrumento elegido. Desarrollo de la capacidad técnica y de expresión en el nivel adecuado”. (pp. 64, 69 y 135). En *Instrumento*: “Perfeccionar las capacidades artísticas, musicales y técnicas, que permitan abordar la interpretación del repertorio del instrumento a un nivel superior. Interpretar a un nivel superior el repertorio más significativo del instrumento desarrollando una capacidad de expresión personal”. (pp. 122, 128, 133, 138, 144, 149, 154, 158, 164, 171, 177 y 181). En las asignaturas de *Repertorio con pianista acompañante o con clave acompañante* se remarca la importancia de expresarse musicalmente: “Expresarse musicalmente en un contexto de acompañamiento con piano/clave desarrollando una capacidad de interacción musical”. (pp. 122, 128, 133, 138, 158, 159, 166, 173, 179 y 184). En *Instrumento complementario/ instrumento auxiliar de la familia/ clave complementario e iniciación al bajo continuo* encontramos: “Principios de la técnica del instrumento elegido. Desarrollo de la capacidad técnica y de expresión en el nivel adecuado”. (pp. 124, 129 y 184). Y para terminar, en *Dúo de pianos* da importancia de nuevo a la expresión personal: “Perfeccionar las capacidades artísticas, musicales y técnicas, que permitan abordar la interpretación del repertorio de dúo de pianos a un nivel superior. Interpretar a un nivel

superior el repertorio más significativo desarrollando una capacidad de expresión personal” (ambas en p. 160).

Respecto al término sensibilidad, en *Didáctica del lenguaje musical* encontramos dos alusiones diferentes: “Conocer los diferentes mecanismos de la percepción musical y el papel determinante de la memoria en dicha percepción. Desarrollar el “oído interno” y la sensibilidad musical a través de la audición”, y “Diferentes mecanismos de la percepción musical. El papel determinante de la memoria en la percepción de la música. El desarrollo del "oído interno" y de la sensibilidad musical a través de la audición.”, (ambas en p. 114).

En el anterior Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se determinan los aspectos básicos de su currículo, estableciéndose y organizándose, además de las materias específicas de cada especialidad, otras basadas en la profundización en contenidos teórico-humanísticos que, lejos de suponer una mera complementariedad imprimen a este tramo final de los estudios un verdadero carácter de enseñanza superior, y que ha estado vigente hasta el 2010 sí se observan algunas alusiones.

Analizando el Real Decreto 617/1995, se observa que las alusiones a la expresividad están principalmente relacionadas con las asignaturas que se pueden impartir en las distintas especialidades, aunque también encontramos algunas en la descripción de las especialidades: Para la especialidad de *Flamenco*, por su parte, se establece una opción dirigida hacia la práctica instrumental de la guitarra flamenca, y una segunda opción, la flamencología, orientada hacia la investigación y los estudios de tipo teórico de dicha forma de expresión musical (p. 16607).

En el anexo II donde se describen brevemente los contenidos de las asignaturas de las distintas especialidades encontramos nexos con la expresividad como: la importancia de la expresión se plantea de forma clara al afirmar, (en asignaturas como: *Improvisación y acompañamiento* o *Improvisación*) que: “la improvisación como medio de expresión. (p. 16612, también aparece en las pp. 16614, 16616, 16620, 16622, 16625, 16627 y 16630, en todas las especialidades en las que se incluyen estas asignaturas). Relacionado con la improvisación y su relación con la expresividad en la educación vocal encontramos en la asignatura denominada *Educación vocal* como uno de sus contenidos: “la voz hablada y

cantada, como instrumento expresivo tanto en la improvisación como en la interpretación.” (p. 16627).

Relacionado con el movimiento encontramos asignaturas en cuyos contenidos se incluyen referencias a la expresividad, como en la asignatura de *Técnica corporal* donde uno de sus contenidos es el desarrollo de la capacidad para realizar una interpretación expresiva: “desarrollo de las capacidades corporales, así como de sus posibilidades creativas y expresivas en relación con la interpretación escénica” (p. 16613). En la asignatura *Movimiento* relacionado con la comunicación expresiva: “desarrollo de la sensibilidad cenestésica. Técnicas de relajación y respiración. Conocimiento de las formas básicas del movimiento. La mímica y el gesto como medios expresivos de comunicación” (p. 16629).

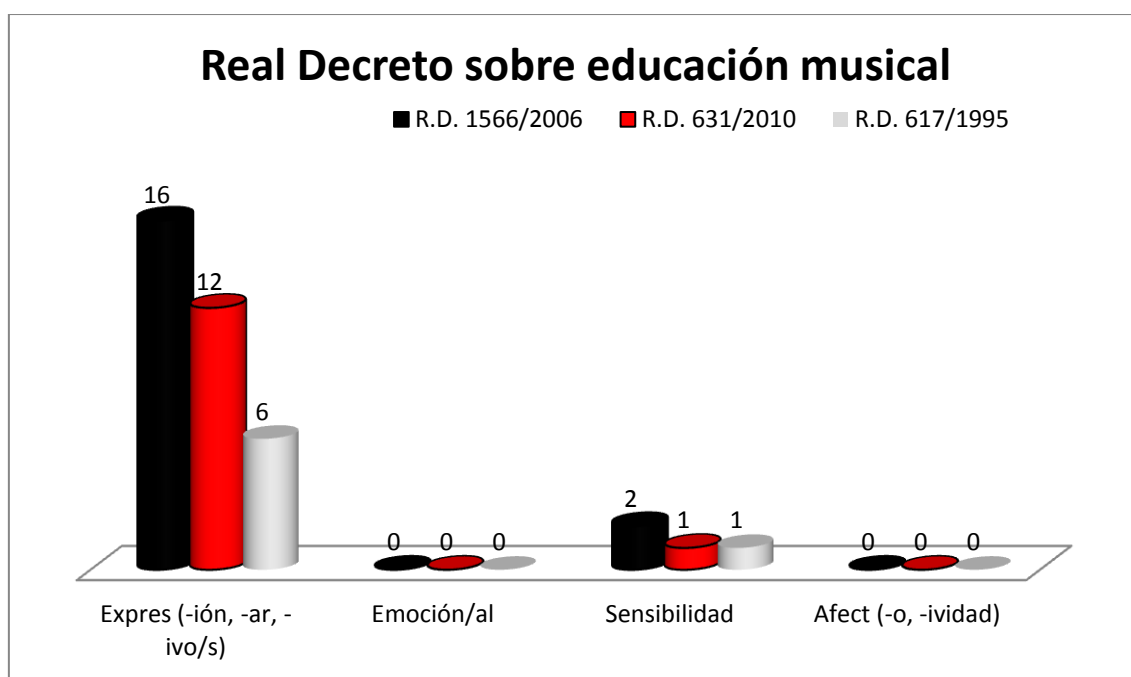
Sobre el análisis y comprensión de los elementos expresivos la asignatura *Trabajo de campo y transcripción* recoge como uno de sus contenidos: “Metodologías y objetivos de la transcripción musical: la transcripción como procedimiento de análisis y de comprensión de los elementos estructurales y expresivos.” (p. 16617).

Comparando los textos de las normativas legislativas recogidas en la especificación legislativa observamos que en el nivel superior las referencias a la expresividad estaban más vinculadas al movimiento y a la voz que específicamente a la música, excepto las asignaturas relacionadas con la improvisación, pero no se especificaba su estudio en las asignaturas instrumentales propiamente dichas ni se hacía ninguna alusión al respecto. En la actualidad los textos en vigor que especifican la LOMCE muestran una creciente importancia de la apreciación de la expresividad musical y de su importancia para ser adquirida en el desarrollo de sus enseñanzas. Forma parte de un abanico más amplio de asignaturas que las expuestas en normativas anteriores, incluyendo este aspecto tan relevante en las asignaturas más instrumentales.

En la concreción de las Leyes Educativas mediante estos Reales Decretos podemos observar también la frecuencia con la que aparecen palabras relacionadas con la expresividad. Comparando los Reales Decretos de los distintos niveles educativos observamos que los resultados de esta búsqueda, sin contar las veces que aparece el mismo texto repetido, son que en el Real Decreto 631/2010 aparece: “expres*” en 12 ocasiones (expresivo/a 9 veces, expresión 1, expresar 2), “sensib*” con el término sensibilidad que aparece en 1 ocasión y los

restantes términos no aparecen (“emoc*” y “afec*”). En el Decreto 36/2010 aparece: “expres*” aparece 16 veces (expresión 8 veces, expresar/se 5, expresivos/as 3), “sensib*” como sensibilidad musical aparece en 2 ocasiones y el resto de los términos no aparecen. En el Real Decreto 617/1995 también aparecen sólo estos términos “expres*” en 6 ocasiones (expresivo/a 4 veces y expresión 2), y “sensib*” en una ocasión como sensibilidad. Esta gran diferencia entre los resultados puede ser justificada por la diferencia temporal de las normativas comparadas, lo cual reafirma la idea de que hay un gran cambio en la visión de la expresividad como elemento fundamental de la música que requiere de algún modo una presencia expresa. En la figura siguiente se aprecia como de forma creciente la expresividad musical gana importancia y queda reflejada en la Legislación que especifica las enseñanzas superiores de música.

Figura 1.8. Representación del uso de términos expresivos y emocionales en los Reales Decretos sobre la educación musical.

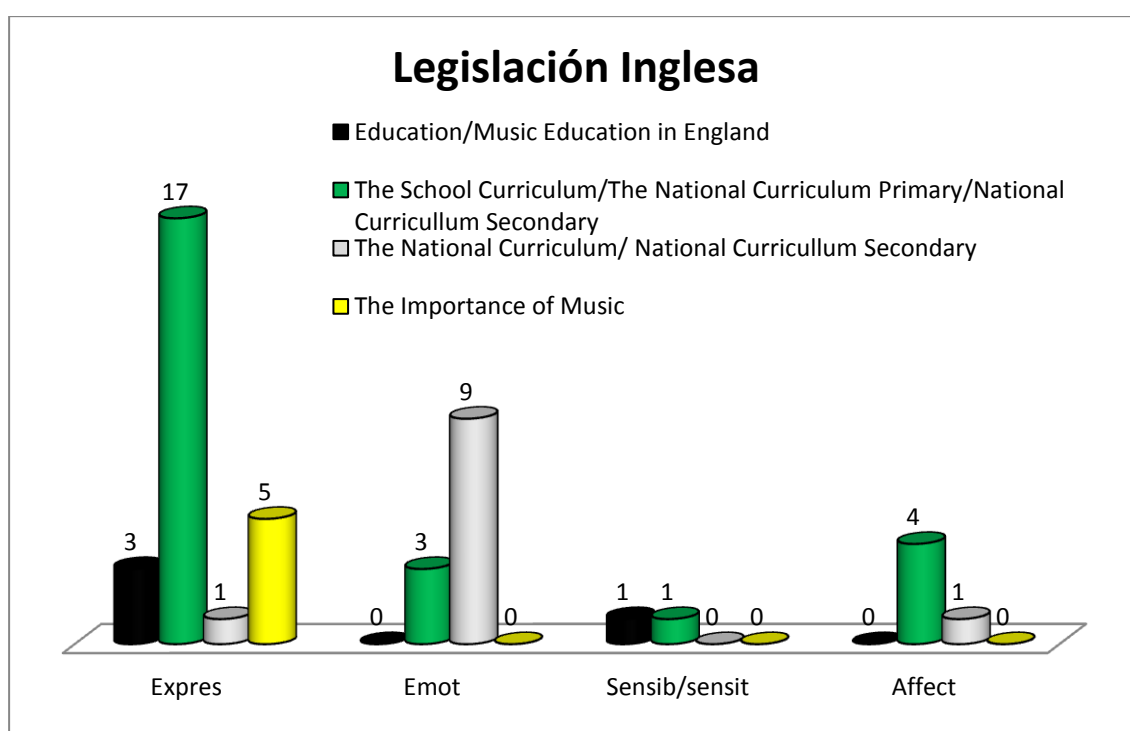


2. LEGISLACIÓN INGLESA

La búsqueda se realizó empleando los siguientes términos, que incluyen la raíz principal y todas las posibles palabras derivadas: “express*”, “affec*”, “emot*” y “sensib*”. Las palabras principales que se tenían en mente eran “expressivity”, “expressiveness” o “expression”, “emotion” o “emotional”, “affective” o “sensitivity”, pero se buscó de manera

que cualquier otra palabra derivada de las raíces de estos términos fuera también localizada. Los documentos principales sobre la legislación educativa inglesa que fueron considerados, fueron aquellos que tienen relación con los aspectos de estudio de esta investigación y en los que aparece alguna palabra relacionada con expresividad, emoción o sensibilidad. En concreto: “Education” 1996, “Music Education in England” “The National Curriculum Primary” “National Curriculum Secondary” “The School Curriculum”, “The National Curriculum” “The National Curriculum In England” han sido objeto de un análisis detallado.

Figura 1.9. Representación del uso de términos expresivos y emocionales en la normativa educativa inglesa.



En el documento de 1996 sobre Educación “Education” podemos encontrar en el apartado “Chronically Sick and Disabled Persons Act 1970 (c. 44)” la única referencia relacionada con la expresión, pero no se puede vincular al significado expresivo que nos concierne.

En el documento “Music Education in England” se encuentra alguna referencia a las enseñanzas musicales y su relación con los centros de enseñanza en el punto 9.4, en el que se indica que muchos niños no utilizan las oportunidades que se les ofrece para participar en actividades musicales porque los padres no son conscientes de estas oportunidades y que las

páginas Web de los centros educativos deberían estar actualizadas y ser el punto óptimo de acceso a la información para evitar este problema. A continuación en el mismo texto encontramos alguna referencia al trabajo expresivo y pensamiento creativo respecto a la tecnología, como en el apartado “Information technology”:

“Skills include the ability to make critical and informed judgements about when and how to use ICT for maximum benefit in accessing information, in solving problems or for expressive work. The ability to use ICT information sources includes enquiry and decision-making skills, as well as information-processing and creative thinking skills....”²⁴

En otro texto relacionado con el currículo actual de las enseñanzas generales correspondientes a primaria (Key Stage 1 y 2, 5-11 años) “The National Curriculum Primary” encontramos distintas alusiones a la expresividad como elemento comunicador. Por ejemplo en la página 43, pero sobre el estudio del inglés centrado en el desarrollo de habilidades que permitan expresarse de modo creativo e imaginativo y comunicarse con los demás afectivamente:

“In studying English pupils develop skills in speaking, listening, reading and writing. It enables them to express themselves creatively and imaginatively and to communicate with others effectively”.²⁵

Ya referido a la música, en la página 122 el documento afirma que la música es una forma de comunicación única y poderosa que puede cambiar la forma de sentir, pensar y actuar de los alumnos. Reúne intelecto y sentimiento y permite un desarrollo de la expresión personal, la reflexión y el desarrollo emocional. Como parte integral de la cultura, pasado y presente, ayuda a los alumnos a comprenderse a ellos mismos y a relacionarse con otros, forjando importantes vínculos entre el hogar y la escuela. Y, continúa, indicando que la enseñanza de la música desarrolla la capacidad de los alumnos para escuchar y apreciar una

²⁴ Las habilidades incluyen la capacidad de hacer juicios críticos e informados sobre cuándo y cómo usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para conseguir el máximo beneficio en acceder a la información, en resolver problemas o para el trabajo expresivo. La capacidad de usar las Fuentes de información de las TIC incluye habilidades de indagación y toma de decisiones, así como habilidades para el pensamiento creativo y el procesamiento de la información...

²⁵ Al estudiar inglés los alumnos desarrollan habilidades para hablar, escuchar, leer y escribir. Esto les permite expresarse de manera creativa e imaginativa y comunicarse efectivamente con los demás.

gran variedad de músicas y hacer juicios sobre la calidad musical, fomenta la participación activa en diferentes formas de música amateur haciendo, tanto en individual como en común, desarrollar un sentido de identidad grupal y de convivencia. También señala que aumenta la creatividad, la sensibilidad estética, la autodisciplina y la realización personal. Este mismo texto aparece en el “National Curriculum Secondary” en la página 115.

Seguidamente, destaca un punto sobre el control de los sonidos a través del canto y de las habilidades para interpretar o tocar un instrumento: “Controlling sounds through singing and playing – performing skills”. En dicho apartado el texto menciona que los alumnos deberían aprender cómo pueden usar sus voces expresivamente para cantar canciones y recitar cantos y rimas (“Pupils should be taught how to: a) use their voices expressively by singing songs and speaking chants and rhymes”).

A continuación encontramos un apartado “Responding and reviewing – appraising skills”, (respuesta y revisión, habilidades de apreciación) en cuyo punto 3 se muestra una explicación de cómo enseñar que dice así: “3. Pupils should be taught how to: a) explore and express their ideas and feelings about music using movement, dance and expressive and musical language” (es decir, a los alumnos se les debe enseñar cómo explorar y expresar sus ideas y sentimientos sobre la música mediante el movimiento, la danza y el lenguaje expresivo y musical).

En un párrafo posterior sobre “Listening, and applying knowledge and understanding”, (la escucha y aplicación del conocimiento y la comprensión) en el punto 4 apartado b, se afirma que a los alumnos se les debe enseñar cómo se pueden organizar los elementos musicales de tono, duración, dinámica, tempo, timbre, textura y silencio y haciendo un uso expresivo de estos en estructuras simples (por ejemplo, principio, medio, fin). El texto original dice así: “How the combined musical elements of pitch, duration, dynamics, tempo, timbre, texture and silence can be organised and used expressively within simple structures [for example, beginning, middle, end]”.

Más tarde, en la página 126 encontramos otro texto de interés: “durante la etapa “Key Stage 2” (7-11 años), los alumnos cantan y tocan instrumentos con mayor confianza, habilidad, expresión y conciencia de su propia contribución a una actuación en grupo o en clase. Improvisan y desarrollan sus propias composiciones musicales, en respuesta a una

variedad de diferentes estímulos con un aumento de la creatividad, la independencia y la implicación personal. Exploran sus pensamientos y sentimientos a través de respuesta física, intelectual y emocionalmente a una variedad de música de diferentes épocas y culturas. A continuación se añade el texto original:

“During Key Stage 2 pupils sing songs and play instruments with increasing confidence, skill, expression and awareness of their own contribution to a group or class performance. They improvise, and develop their own musical compositions, in response to a variety of different stimuli with increasing personal involvement, independence and creativity.

They explore their thoughts and feelings through responding physically, intellectually and emotionally to a variety of music from different times and cultures.”

Continúa con la descripción de los siguientes puntos y en el apartado sobre el “Controlling sounds through singing and playing – performing skills” (control sonoro a través de las habilidades de canto e interpretación) en el punto 1 afirma que a los alumnos se les debe enseñar a cantar canciones al unísono y a dos voces, con una dicción clara, control de la altura y una comprensión de la frase y la expresión musical (“1. Pupils should be taught how to: a) sing songs, in unison and two parts, with clear diction, control of pitch, a sense of phrase and musical expression”).

En el apartado siguiente sobre respuesta y opinión “Responding and reviewing – appraising skills”, sostiene en el punto 3, apartado b que a los alumnos se les debería enseñar a explorar y explicar sus propias ideas y sentimientos acerca de la música mediante el movimiento, la danza, el lenguaje expresivo y el vocabulario musical y dice así: 3. Pupils should be taught how to: b) explore and explain their own ideas and feelings about music using movement, dance, expressive language and musical vocabulary.

En la etapa “Key Stage 1” (5-7 años) añade que los alumnos “by watching, listening and experimenting, they develop their skills in movement and coordination, and enjoy expressing and testing themselves in a variety of situations”, es decir que mirando, escuchando y experimentando desarrollan sus habilidades de movimiento y coordinación y disfrutan expresándose y probándose a sí mismos en una variedad de situaciones.

Cuando se describen las actividades de danza, tan relacionado con la música, en el punto 6, apartado d se marca la importancia de “express and communicate ideas and feelings” (expresar y comunicar ideas y sentimientos). En la página 145 en el nivel 3 (Level 3) recuerda que los alumnos participan en tareas breves preparadas de al menos dos o tres intercambios, usando claves visuales o de otro tipo que les ayudan a entrenarse y responder. Usan frases cortas para expresar respuestas personales, por ejemplo, gustos, aversiones y sentimientos. Y de este modo dice: “Pupils take part in brief prepared tasks of at least two or three exchanges, using visual or other cues to help them initiate and respond. They use short phrases to express personal responses [for example, likes, dislikes and feelings]”.

En la página siguiente, 146, en este mismo nivel (Level 3) y con una descripción muy parecida, nos dice que deben expresar respuestas personales, por ejemplo, gustos, aversiones y sentimientos: “They express personal responses [for example, likes, dislikes and feelings]”.

En la página 35 del apartado “Attainment target for music” en el nivel 3 (Level 3), se indica que los alumnos reconocen y exploran las formas en las que los sonidos pueden ser combinados y utilizados expresivamente. Cantan afinados con expresión y realizan rítmicamente piezas simples que utilizan un rango limitado de notas. Se improvisan patrones repetidos y combinan varias capas de sonido con conciencia del efecto combinado. Reconocen cómo se combinan y se utilizan expresivamente los diferentes elementos musicales y hacen mejoras a su propio trabajo, comentando el efecto deseado. El texto dice así: “Pupils recognise and explore the ways sounds can be combined and used expressively. They sing in tune with expression and perform rhythmically simple parts that use a limited range of notes. They improvise repeated patterns and combine several layers of sound with awareness of the combined effect. They recognise how the different musical elements are combined and used expressively and make improvements to their own work, commenting on the intended effect”.

En el nivel 6 (Level 6) el documento hace una alusión explícita de la relación entre la expresividad y los elementos musicales, cuando describe los quehaceres de los alumnos en dicho nivel. Explica que los alumnos identifican y exploran los diferentes procesos y contextos de estilos y géneros musicales seleccionados, que seleccionan y hacen un uso expresivo del tempo, la dinámica, el fraseo y el timbre; que también hacen los ajustes sutiles

para adaptar su propia parte dentro de la actuación del grupo. Los alumnos improvisan y componen en diferentes géneros y estilos, utilizando dispositivos armónicos y no armónicos cuando es relevante y sostienen y desarrollan ideas musicales y logran los diferentes efectos que pretendían. Y de este modo el texto dice: “Pupils identify and explore the different processes and contexts of selected musical genres and styles. They select and make expressive use of tempo, dynamics, phrasing and timbre. They make subtle adjustments to fit their own part within a group performance. They improvise and compose in different genres and styles, using harmonic and nonharmonic devices where relevant, sustaining and developing musical ideas and achieving different intended effects”.

En el documento sobre el curriculum en la escuela, “The School Curriculum”, no encontramos referencias a la expresividad ni a la sensibilidad, pero si encontramos algunas referencias generales sobre las emociones y su importancia para un buen desarrollo del niño:

En la página 11 se establece que “The school curriculum should promote pupils’ self-esteem and emotional wellbeing and help them to form and maintain worthwhile and satisfying relationships, based on respect for themselves and for others, at home, school, work and in the community”, es decir, el currículo de la escuela debería promover la autoestima y el bienestar emocional de los alumnos y ayudarles a formar y mantener relaciones satisfactorias y valiosas basadas en el respeto por sí mismos y para los demás, en el hogar, en la escuela, en el trabajo y en la comunidad.

Por otro lado, en el curriculum nacional (“The National Curriculum”) también encontramos afirmaciones que nos enseñan la importancia de manejar las emociones. En la página 34 del documento se describe que hay que ayudar a las personas a manejar sus emociones y a continuación, en el apartado “Examples for C/3e – managing emotions” explica cómo los profesores pueden conseguir esto, ayudar a los alumnos a manejar sus emociones mediante una buena planificación a corto plazo de la actividades bien seleccionadas creando un ambiente de aprendizaje solidario en el que el alumno se sienta solidario y comprometido, proporcionándole una retroalimentación positiva para reforzar y fomentar su aprendizaje y desarrollar su autoestima.

En la página 44 en este mismo documento, centrada en el “arte dramático”, en el punto 4, apartado a, explica que para participar en una serie de actividades de teatro, se debería

enseñar a los alumnos un lenguaje de uso y las acciones para explorar y expresar situaciones, personajes y emociones y lo hace con estas palabras “To participate in a range of drama activities, pupils should be taught to: a) use language and actions to explore and convey situations, characters and emotions”.

Posteriormente, en la página 54 en el apartado 8 “8 / ICT opportunity” menciona cómo podrían ser usados los recursos que aportan los medios de comunicación y los textos literarios para transmitir significado y emoción. (Pupils could use moving image texts (for example, television, film, multimedia) to support their study of literary texts and to study how words, images and sounds are combined to convey meaning and emotion).

En la página 122 cuando describe la importancia de la música aparece el término “expression” para hablar del poder de la música, considerada como única forma de comunicación que puede cambiar la forma de sentir, pensar y actuar de los alumnos. Y el texto afirma que la música conjuga aspectos intelectuales y sentimientos y permite la expresión personal, la reflexión y el desarrollo emocional. Lo describe con estas palabras: “Music is a powerful, unique form of communication that can change the way pupils feel, think and act. It brings together intellect and feeling and enables personal expression, reflection and emotional development”.

En la página 126 incluye un texto que menciona la relación entre lo emocional y la música de diferentes épocas y culturas, especifica que los alumnos exploran sus pensamientos y sentimientos a través de la respuesta física, intelectual y emocional a una variedad de música de diferentes épocas y culturas: “They explore their thoughts and feelings through responding physically, intellectually and emotionally to a variety of music from different times and cultures”.

En la página 137, en el texto que describe la etapa 1, “Key Stage 1”, podemos ver referencias al mundo emocional y a su importancia: “pupils learn about themselves as developing individuals and as members of their communities, building on their own experiences and on the early learning goals for personal, social and emotional development”, (los alumnos aprenden sobre sí mismos su desarrollo como individuos y como miembros de sus comunidades, basándose en sus propias experiencias y en las metas de aprendizaje temprano del desarrollo personal, social y emocional). Y continúa: “empiezan a aprender

acerca de sus propios sentimientos y los de otras personas y a tomar conciencia de las opiniones, necesidades y derechos de otros niños y personas mayores: “They begin to learn about their own and other people’s feelings and become aware of the views, needs and rights of other children and older people”.

En la página 139, en el apartado “Knowledge, skills and understanding” (conocimiento, habilidades y comprensión) se describe la importancia de la adaptación de las enseñanzas a los cambios emocionales de los alumnos relacionados con su propio crecimiento, principalmente en la adolescencia: “to recognise, as they approach puberty, how people’s emotions change at that time and how to deal with their feelings towards themselves, their family and others in a positive way (reconocer, según se acerca la pubertad, cómo cambian las emociones de la gente con el tiempo y cómo tratar de una manera positiva con sus sentimientos hacia ellos mismo, su familia y el resto de la gente). Aunque este aspecto no es de interés para nuestra investigación sí lo es el hecho de que se aprecie la importancia del desarrollo del mundo emocional de los alumnos, como aparece también en el currículo de secundaria “National Curriculum Secondary” en la página 11 afirma que “the school curriculum should promote pupils’ self-esteem and emotional wellbeing and help them to form and maintain worthwhile and satisfying relationships, based on respect for themselves and for others, at home, school, work and in the community”, (el currículo de la escuela debe promover la autoestima y el bienestar emocional de los alumnos y ayudarles a formar y mantener relaciones satisfactorias y valiosas basadas en el respeto por sí mismos y por los demás, en el colegio, en el trabajo y en la comunidad).

En todo este texto, “National Curriculum Secondary”, podemos encontrar alusiones a la sensibilidad, pero no aparecen en un sentido que pueda ser de interés para esta investigación, aunque en la página 34 se indica que los maestros deben tomar medidas específicas para proporcionar acceso al aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales para ayudarles a gestionar su comportamiento, para participar en el aprendizaje de forma efectiva y segura y, en la fase final de su aprendizaje [KS4], prepararse para el trabajo y para ayudarles a manejar sus emociones, particularmente trauma o estrés y a participar en el aprendizaje, y lo explica de este modo:

“Teachers should take specific action to provide access to learning for pupils with special educational needs by:

...helping pupils to manage their behaviour, to take part in learning effectively and safely, and, at Key Stage 4, to prepare for work and helping individuals to manage their emotions, particularly trauma or stress, and to take part in learning”.

En la página 35, en el apartado “Examples for C/3e – managing emotions” muestra cómo los profesores pueden ayudar a las personas a manejar sus emociones cuidando la autoestima, con retroalimentación positiva y seleccionando tareas y material sensibles y adecuados con metas a corto plazo.

En la página 47 centrado en la importancia de la lectura con significado comenta en el punto c, “how ideas, values and emotions are explored and portrayed” (cómo las ideas, valores y emociones son exploradas y retratadas). Posteriormente en la página 143 de este mismo documento hay de nuevo un apartado sobre “Knowledge, skills and understanding” y en la comprensión de textos (understanding texts) aparece este mismo texto, en el mismo apartado c.

En la página 134 de este mismo documento en el apartado sobre “Knowledge, skills and understanding” en la sección sobre el desarrollo de la confianza y la responsabilidad para aprovechar al máximo sus capacidades (“Developing confidence and responsibility and making the most of their abilities”), se indica que a los alumnos se les debería enseñar cómo tratar positivamente situaciones y emociones asociadas con la pérdida (muerte, divorcios, etc.) con la propia fuerza de sus sentimientos en diferentes situaciones. Tras este apartado se insiste en dar importancia a lo emocional en los cambios en la pubertad, aunque dicho aspecto no es central en nuestro trabajo. Y en el apartado sobre el desarrollo de un estilo de vida sano y seguro (“Developing a healthy, safer lifestyle”) se remarca la importancia de “to recognise the physical and emotional changes that take place at puberty and how to manage these changes in a positive way” (reconocer los cambios físicos y emocionales que tienen lugar en la pubertad y cómo manejar estos cambios de manera positiva).

En el documento del 2013 sobre el curriculum nacional en Inglaterra “The National Curriculum In England”, en su “Framework document” (documento marco) podemos encontrar alguna connotación relacionada principalmente con la expresividad, sensibilidad y la emoción y palabras de la misma familia, pero pocos textos tienen una vinculación clara con

el sentido que es fundamental para nuestra investigación. En la página 13, en el apartado sobre English, en las “Propuestas de estudio” se comenta la importancia de comunicar ideas y emociones desde la escritura y la comunicación hablada y respecto a la lectura en particular, afirma que a través de ella los alumnos tienen la oportunidad de desarrollarse cultural, emocional, intelectual, social y espiritualmente.

En la página, 27 cuando nos adentramos en la comprensión de la lectura, “Comprehension”, el texto indica que los profesores deben enseñar a los alumnos a expresar opiniones sobre lo que leen y en la página 33 se comenta la importancia de expresar sus opiniones construyendo su aprendizaje. Del mismo modo en otros contenidos aparecen referencias a la expresión en las páginas 87 y 188. En la página 212 insiste en la enseñanza como medio de expresión de sus ideas y pensamientos pero esta vez al aprender otro idioma y en la página 213 retoma esta idea de expresar opiniones e ideas claras de nuevo. En la página 216 comenta de nuevo la importancia de expresar y desarrollar ideas claramente y con mayor exactitud, tanto oralmente como por escrito, pero da un paso más al añadir la idea del desarrollo de la expresión creativa; aunque sigue refiriéndose a los textos literarios, es una idea más próxima a esta investigación.

En esta misma línea, en la página 36, cuando especifican las enseñanzas de 3 a 4 años y el texto sigue hablando de la comprensión de la lectura defiende las actividades de dramatización como medio expresivo y de comprensión de sus propios sentimientos: “Pupils should be encouraged to use drama approaches to understand how to perform plays and poems to support their understanding of the meaning. These activities also provide them with an incentive to find out what expression is required” (Se debería animar a los alumnos a usar aproximaciones dramáticas para comprender cómo interpretar obras y poemas que apoyen su comprensión del significado. Estas actividades también les ofrecen un incentivo para descubrir la expresión que se requiere). A continuación, en este mismo periodo de aprendizaje, en la página 40 aparece de nuevo una reflexión sobre “using conjunctions, adverbs and prepositions to express time and cause” (usar conjunciones, adverbios y preposiciones para expresar tiempo y causa) como un aspecto de la gramática; del mismo modo aparecen las palabras relacionadas con la expresividad y la sensibilidad (sensible/sensibly) como ejemplo de normas gramaticales o explicando dichas normas de la lengua inglesa en varias páginas y más aún cuando se adentra en las matemáticas. Nada, por tanto, relevante para los contenidos de este trabajo.

La página 217, centrada en la música, en el apartado “Propósito de estudio” afirma que la música es un lenguaje universal que encarna una de las formas más altas de la creatividad. Una educación musical de alta calidad debe involucrar e inspirar a los alumnos para desarrollar un amor por la música y su talento como músicos y así aumentar su autoconfianza, creatividad y sentido de logro. Y a continuación en un párrafo posterior continúa con la importancia de entender y explorar cómo la música es creada, producida y comunicada, también mediante las dimensiones interrelacionadas de tono duración, dinámicas, tempo, timbre, textura, estructura y las notaciones musicales apropiadas. La versión original dice así:

“Music is a universal language that embodies one of the highest forms of creativity. A high-quality music education should engage and inspire pupils to develop a love of music and their talent as musicians, and so increase their self-confidence, creativity and sense of achievement...

...Understand and explore how music is created, produced and communicated, including through the inter-related dimensions: pitch, duration, dynamics, tempo, timbre, texture, structure and appropriate musical notations.”

En la página 218, en el apartado “Contenido del tema” (Subject content) en la etapa Key Stage 1 (5-7 años) menciona la importancia de “use their voices expressively and creatively by singing songs and speaking chants and rhymes” (utilizar su voz expresiva y creativamente cantando canciones y recitando cantos y rimas) y la de “experiment with, create, select and combine sounds using the inter-related dimensions of music” (experimentar, crear, seleccionar y combinar sonidos utilizando las dimensiones interrelacionadas de la música).

En Key Stage 2 (7-11 años) “Pupils should be taught to sing and play musically with increasing confidence and control” (a los alumnos se les debería enseñar a cantar y tocar musicalmente con creciente confianza y control) .Y continúa con una frase dónde se menciona la interpretación expresiva: se les debería enseñar a “play and perform in solo and ensemble contexts, using their voices and playing musical instruments with increasing accuracy, fluency, control and expression” (tocar e interpretar en solitario y en conjunto,

usando sus voces y a tocar instrumentos musicales con mayor precisión, fluidez, control y expresión).

En la página 219, en el nivel 3, Key Stage 3 (11-14 años), habla explícitamente del uso expresivo de las distintas dimensiones musicales y de desarrollar su expresividad, afirmando que: “los alumnos deberían construir sobre sus conocimientos y habilidades mediante la interpretación, la composición y la escucha. Deberían desarrollar su fluidez precisión y expresividad instrumental y vocal, así como entender las estructuras musicales, los estilos, los géneros y las tradiciones, identificando el uso expresivo de las dimensiones musicales. Deberían escuchar con cada vez mayor discriminación y consciencia para conformar su práctica como músicos. Deberían usar apropiadamente las tecnologías y apreciar y comprender una amplia gama de estilos y contextos musicales”. Y hace hincapié en que los alumnos deberían aprender a “identificar y utilizar las dimensiones interrelacionadas de la música de manera expresiva y con mayor sofisticación, incluyendo el uso de tonalidades, diferentes tipos de escalas y otros dispositivos musicales”. El texto original dice así:

“Pupils should build on their previous knowledge and skills through performing, composing and listening. They should develop their vocal and/or instrumental fluency, accuracy and expressiveness; and understand musical structures, styles, genres and traditions, identifying the expressive use of musical dimensions. They should listen with increasing discrimination and awareness to inform their practice as musicians. They should use technologies appropriately and appreciate and understand a wide range of musical contexts and styles.

...

- Identify and use the inter-related dimensions of music expressively and with increasing sophistication, including use of tonalities, different types of scales and other musical devices”.

En el documento “La importancia de la Música. Un Plan Nacional para la Educación Musical” (The Importance of Music. A National Plan for Music Education) publicado en 2011, cuya propuesta central es la creación de nuevos centros de educación musical para llevar adelante la labor de las autoridades locales dando servicios musicales desde septiembre de 2012, en la página 12, en el apartado “Benchmarks at different ages. Early years / pre-

school (in formal and informal settings)” (Estándares en diferentes edades. Primeros años / preescolar (en entornos formales e informales), hay un texto que comenta que los alumnos, al final de esta primera etapa educativa, deberían expresar y comunicar sus ideas, pensamientos y sentimientos usando un amplio rango de movimiento y diferentes canciones e instrumentos musicales; reconocer y explorar cómo se pueden cambiar los sonidos, cantar canciones de memoria, reconocer patrones de sonido y sonidos repetidos y asociar los movimientos con la música; usar su imaginación en el arte y el diseño, la música y la danza: La versión original:

- “Express and communicate their ideas, thoughts and feelings by using a widening range of ...movement... and a variety of songs and musical instruments.
- Recognise and explore how sounds can be changed, sing simple songs from memory, recognise repeated sounds and sound patterns, and match movements to music.
- Use their imagination in art and design, music, dance.”

En la página 14, en el apartado centrado en la segunda etapa, de 7 a 11 años (dentro y fuera del colegio), “(Key Stage 2 – ages 7-11 (in and out of school))”, se indica que (el currículo de las escuelas de música ofrecerá a los estudiantes oportunidades para mejorar su conocimiento y comprensión, mediante el desarrollo de sus habilidades, su confianza y su expresión en la música cantando y tocando instrumentos melódicos simples y realizando percusión afinada y desafinada, explorando sonidos y realizando una escucha activa y pasiva). El texto original dice así:

“The school music curriculum will provide all pupils with opportunities for increasing their knowledge and understanding and developing their skills, confidence and expression in music through singing and playing simple melodic instruments, tuned and un-tuned percussion; exploring sounds; and active and passive listening.”

En la página 37, en el apartado “Enhancing music teaching with technology” (Mejora de la enseñanza de la música usando la tecnología), en la sección sobre el “uso apropiado y efectivo”, hay una tabla que resume los puntos principales de las tres áreas de enseñanza: Understanding (listening), Expressing (performing) y Creating (Composing) y un listado de

los principales elementos y procesos técnicos vinculados a cada una de estas áreas. A continuación se reproduce una versión de la tabla traducida al castellano.

Tabla 1.4. Tecnología en las tres áreas tradicionales de la enseñanza.

	Comprensión (ESCUCHA)	Expresión (INTERPRETACIÓN)	Creación (COMPOSICIÓN)
Elementos	<ul style="list-style-type: none"> - Mecanismos musicales ("teoría") - Cultura y estética 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad y técnica con un aparato - Interpretación con sutileza 	<ul style="list-style-type: none"> - Combinaciones sonoras únicas - Sugerir significados con el sonido
Procesos Técnicos relacionados	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar/ compartir/ colgar grabaciones - Ver o leer recursos online 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeos de interpretaciones - Interacción con sintetizadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Grabaciones sonoras - Sampleado, mezclado

En una sección posterior de este mismo apartado, “Supporting teaching” (Apoyo a la enseñanza), en el punto 111 el documento afirma que “There is a wide range of hardware available to support the development of musical skills, knowledge and understanding” (hay una amplia gama de hardware disponible para apoyar el desarrollo de habilidades musicales, el conocimiento y la comprensión). Da algunos ejemplos y afirma que “Such devices facilitate expression and composition, and can capture the created layers of sound before importing the result into software for further structuring and processing (tales dispositivos facilitan la expresión y la composición y pueden capturar las capas creadas de sonido antes de importar el resultado en el software para su posterior estructuración y procesamiento).

En la página 39 en el apartado “Meeting the music education needs of all children” (Ocupándose de las necesidades musicales de todos los niños), en el punto 122 defiende que todos los alumnos, incluidos los alumnos con discapacidades, deben poder expresarse musicalmente y tener control sobre los sonidos, mediante la tecnología, con dispositivos como pantallas táctiles o tablets.

Finalmente, en la página 50 del documento se incluye la siguiente idea: “As well as gaining musical and production experience, the project also instilled important social,

educational and personal skills such as team work, personal confidence, positive self-expression and decision making” (Además de conseguir experiencia y producción musicales, el proyecto también inculcó habilidades sociales, educativas y personales importantes como el trabajo en equipo, la confianza personal, la expresión auto-positiva y la toma de decisiones).

3. LEGISLACIÓN PORTUGUESA

La Ley actual de regulación de la Educación en Portugal, como se exponía anteriormente, es la Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Desde el punto de vista del análisis de la expresividad y teniendo en cuenta aquellos elementos que puedan tener cierto vínculo con las enseñanzas artísticas se muestra a continuación una descripción de los textos más relevantes de la Ley portuguesa en vigor y de sus modificaciones.

En la Lei n.º. 46/86 encontramos algunos puntos que hacen alusión a los aspectos artísticos y algunos de ellos se repiten textualmente en la modificación de la Lei n.º. 49/2005; en esos casos se recogen las páginas de ambas leyes. En la Lei n.º. 46/86 se realiza una descripción de las enseñanzas básicas generales con una organización próxima a la española. En las enseñanzas denominadas pre-escolares, en la sección I del capítulo 2, el artículo 5º en su apartado f, se encuentra una referencia al desarrollo de la capacidad de expresión en general así como a la imaginación creativa, que dice así: “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica”, (p. 3069 (Lei 46/86), p. 5126 (Lei 49/2005). A continuación, hay alguna referencia a aspectos expresivos en el artículo 7 de la subsección I de la sección II dedicada a la educación escolar, donde se plantean los objetivos básicos de enseñanza. En este fragmento encontramos dos apartados donde se da importancia a la expresión y a la sensibilidad estética, promoviendo y valorando la educación artística:

“a)Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade,

sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”; (p. 3069, p. 5126)

Posteriormente, al describir los objetivos de las enseñanzas básicas que se componen en tres ciclos se incluye, en el primero de estos ciclos en el artículo 8, la expresión musical como objetivo junto con la expresión plástica, dramática y motora: “Para o 1º. ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora;”(p. 3070). En el segundo ciclo se incluye la formación artística en general y en el tercer ciclo se especifica en mayor medida haciendo referencia a la adquisición sistemática y diferenciada de la cultura moderna en su dimensión artística entre otras. También añade que las escuelas especializadas en el área artística o deportiva reforzarán el componente artístico o las enseñanzas deportivas sin perjuicio de la enseñanza básica general.

Respecto a las enseñanzas secundarias (de tres años de duración) en la subsección II de la educación secundaria en el artículo 9 centrado en la descripción de objetivos encontramos alusiones al desarrollo de la cultura artística haciendo hincapié en el apartado b) con estas palabras: “Facultar aos jovens conhecimentos necessários á compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística” (p. 3070).

En las enseñanzas superiores se hace énfasis en la importancia de la cultura y en su difusión entre otros aspectos relevantes, aunque no se especifica nada relacionado con la expresividad en este nivel educativo. En estas enseñanzas se remarca la importancia del desarrollo de capacidades relacionadas con la concepción, innovación y análisis crítico. Por último, se realza la importancia de garantizar y facilitar la divulgación de los trabajos científicos, de los avances tecnológicos y de la creación cultural.

Concretando aspectos globales de la educación, en el artículo 47 sobre desarrollo curricular, apartado 1, se hace alusión al desarrollo afectivo y estético de los alumnos con estas palabras: “A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos”, (p. 3078).

Posteriormente, en el apartado 48 sobre ocupación del tiempo libre, haciendo referencia al deporte escolar, en su apartado 2, menciona a la educación artística como actividad de complemento curricular o enriquecimiento cultural, entre otras: “Estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade” (p. 3078-3079).

En general, no encontramos casi referencias que nos confirmen la importancia de la expresión musical aunque sí lo menciona en este texto legislativo, sobre todo englobado en las enseñanzas artísticas como vehículo cultural y de comunicación.

Posteriormente, se buscaron referencias relacionadas con la expresión en las modificaciones de dicho documento que se establecieron en la Ley nº 115/97, de 19 de septiembre. Como se observaba anteriormente, son pocas las modificaciones establecidas en este documento y por tanto, se encontraron muy pocas referencias nuevas a las enseñanzas artísticas y ninguna a la expresión musical. Lo más relevante que se añade en relación a los términos de nuestro interés es este texto: “A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada” (p. 5083).

La siguiente modificación se llevó a cabo mediante la Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto (p. 5122-5138). En este texto legislativo se describen aspectos relacionados con las Enseñanzas Superiores. En general, remarca la importancia de la libertad de expresión:

“c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e

das artes, e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra;

d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração, na lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional e intergeracional, visando realizar a unidade do processo formativo;

f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e europeus, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;” (p. 5122).

A continuación, en el artículo 3 de dicha ley se establecen las alteraciones de la Lei nº. 37/2003, de 22 de Agosto, que no aportan ninguna referencia interesante a lo que nos atañe. Y para finalizar se cuenta con proporcionar equipamientos para educación musical, como recursos educativos.

En el artículo 50 del capítulo VII, centrado en el desarrollo curricular, encontramos una referencia a los aspectos afectivos, y dice así: “A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos”, (p. 5135-5136).

Concretando en cada uno de los cambios y modificaciones producidas en la legislación portuguesa comenzaremos el análisis de términos relacionados con la expresividad de la Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, que modifica las anteriores. En su texto se encuentran los siguientes términos: “expres*”, 4 veces con términos como *expressão* o *expressões*; “music*” en 2 ocasiones, en concreto con el término *musical*; 2 “sensib*” con los términos *sensibilizar* y *sensibilidade*; con respecto a “emoc*” no aparece nada más que una pequeña referencia en educación especial sobre ayudar a la adquisición de estabilidad emocional; para terminar se

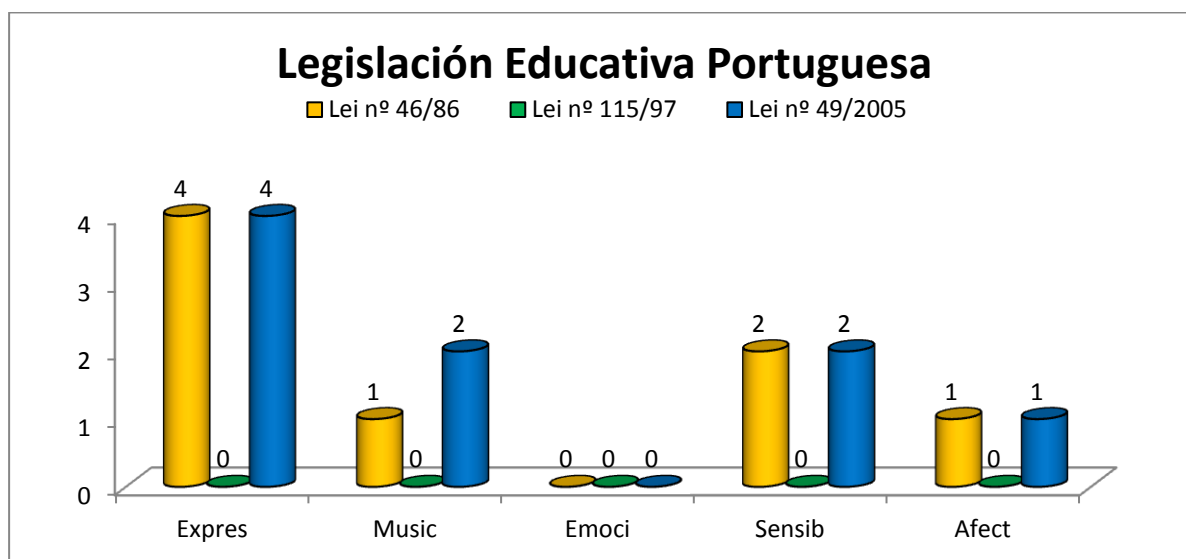
comprobó el uso de “afect*” y en 3 ocasiones se utilizan términos como *afectivo o afectivas*, pero no en relación con actividades artísticas como la música, sino con el propio desarrollo general del niño.

Como se comentaba anteriormente, esta ley surge de las modificaciones de las legislaciones anteriores que por tanto, fueron también analizadas, como la Lei n.º 115/97, de 19 de septiembre, donde no aparece ningún término relacionado con la expresividad musical, sólo aparece una referencia a las enseñanzas artísticas pero que tan sólo hace referencia a requisitos profesionales de dichas enseñanzas; es importante recordar que el texto es breve y aporta pocas modificaciones. Y esta ley es a su vez una modificación de la Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Como en los otros textos legislativos se recurre al análisis mediante términos relacionados con la expresividad musical. Se utilizaron en las búsquedas: “expres”, 4 veces con los términos *expressão o expressões*; 1 “music”, sólo aparece en una ocasión relacionado con la música, *musical* pero se hacen varias referencia a las actividades artísticas en general; 2 “sensib*”, con los términos *sensibilizar y sensibilidade*; respecto a “emoc*”, no aparece nada, pero sí aparece “afect*”, en concreto *afectivo*, en una ocasión.

Especificando estos aspecto se desarrolla el Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de Dezembro o el Decreto-Lei n.º 102/2013, de 25 de julho donde no se recoge ningún texto relacionado con la expresividad musical en particular.

A continuación en la siguiente figura, podemos observar la relación entre estos términos en las diferentes leyes analizadas.

Figura 1.10. Representación del uso de términos expresivos y emocionales en la Legislación portuguesa sobre educación.



SEGUNDA PARTE

JUSTIFICACIÓN

Las investigaciones realizadas en estos últimos años, resumidas en la parte I de este trabajo, nos indican que se está abriendo el abanico de posibilidades en el campo de la investigación musical. Actualmente y a causa de las novedades legislativas en nuestro país y en los países europeos, principalmente tras la declaración de Bolonia, se han realizado muchas investigaciones sobre aspectos que no eran muy tratados, como el campo de la educación musical relacionada con la legislación para mejorar y ser conscientes de las carencias y evitar incurrir en los errores del pasado. Por ejemplo, la publicación “España en el marco de la Educación Musical de los países de la U.E nuevas líneas de mejora” (Moreno-Heredia, 2000), o la obra “European perspectives on music education (de Vugt y Malmberg, 2013).

A pesar de esto, parece claro que la expresividad aún no es considerada de modo explícito en los currículos oficiales de los centros y su entrenamiento depende en general de las concepciones, creencias y opiniones de los profesores sobre su relevancia o el mejor modo de entrenarla (Karlsson y Juslin, 2008). Un estudio reciente sobre las concepciones y prácticas de enseñanza aprendizaje de la música en España, centrado en el cambio hacia una enseñanza enfocada en manejar los procesos mentales de los estudiantes desde una perspectiva constructivista (López Íñiguez y otros, 2013), mostró que los profesores aún se centran básicamente en transmitir el conocimiento musical y técnico, en el virtuosismo y la acumulación de conocimientos, en lugar de en intentar construir con el fin de facilitar la reflexión y el metaconocimiento para modificar las representaciones de los alumnos y permitirles gestionarlas por sí mismos (Torrado y Pozo, 2008).

E incluso cuando los currículos se basan en principios constructivistas del aprendizaje, como es el caso de Inglaterra, se ha demostrado que no existe coherencia con la práctica real, más bien basada en principios conductistas, lo que afecta negativamente a los resultados del aprendizaje (Garnett, 2013). Es decir, siguen considerando que el aprendizaje instrumental es el fin en lugar del medio perdiendo de vista los fines reales. Además, de acuerdo con Bautista y Pérez-Echevarría (2008), estos fines implicarían sobre todo el desarrollo de la creatividad, de la comunicación de emociones y sentimientos y de los significados construidos personalmente. Esta idea se vincula directamente con la enseñanza-aprendizaje de la expresividad en la música. En este sentido, conocer ese tipo de concepciones en estudiantes y

profesores puede ser altamente relevante, pero hay una clara falta de estudios empíricos en este ámbito. Ese será precisamente uno de los principales objetivos de este trabajo doctoral.

En la literatura se han considerado diferentes factores que potencialmente podrían afectar la expresividad en la música y su aprendizaje. Para las metas de este trabajo, a este respecto nos centraremos en aquellos sobre los que no hay un consenso claro y puede esperarse cierta heterogeneidad en las respuestas y diferencias en las concepciones entre profesores y alumnos y entre alumnos de diferentes entornos socioculturales.

Así (como se discutió en el punto 1 del capítulo 2 de la primera parte), aún es controvertido y para la mayoría de la gente es una cuestión de opinión en qué grado la expresividad puede aprenderse o depende de un talento innato y por lo tanto no debe ser trabajada en las clases. Otros factores relevantes en la enseñanza-aprendizaje de la expresividad incluyen los siguientes: a) la idea de que la expresividad es solo, o principalmente, una cuestión de técnica (Karlsson y Juslin, 2008), o que elementos musicales específicos (tempo, timbre, etc.) se asocian o no, o más o menos, con la consecución de efectos emocionales concretos (Juslin y Timmers, 2010; ver el punto 6 del capítulo 1 de la parte I de esta tesis para una discusión sobre la evidencia al respecto); b) que diferentes periodos estilísticos se relacionan con diferentes elementos expresivos y que una pieza concreta debería estudiarse teniendo esto en cuenta (Daynes, 2011); c) que la edad del alumno afecta el modo en el que una pieza debería estudiarse desde el punto de la expresividad y que el lenguaje sobre términos expresivos debería adaptarse en función de esto (Tan y otros, 2010); o, d) que tocar de memoria afecta a la expresión que se consigue (Chaffin y otros, 2009). Uno de los objetivos de este trabajo será analizar las diferencias entre grupos en las concepciones sobre estos factores.

En su revisión del papel de la emoción en la educación musical, Susan Hallam (2010) subrayaba la falta de investigación en este ámbito y sugería varias líneas mediante las que la investigación futura podría subsanar este déficit. Entre ellas, destaca el estudio de las creencias, concepciones y percepciones al respecto tanto de profesores como de alumnos. Como indican Casas-Mas, Pozo y Montero (2014), estudiar las creencias y concepciones de los diferentes agentes de la educación musical debería ser una meta prioritaria de la investigación en este campo, meta que claramente no está cubierta en el caso de la expresividad.

En suma, el estado del conocimiento sobre la enseñanza de la expresividad en la música nos confirma que queda mucho por explorar y mejorar en el campo de la investigación y también que hay cierta progresión en el interés y aumento de las investigaciones en el terreno musical.

Por todo esto, este trabajo se centrará en aspectos variados relacionados con la educación y con el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también con los cambios legislativos que se están produciendo con el fin de mejorar las conexiones entre lo teórico y lo práctico desde la ley general hasta la aplicación en el aula. Como decíamos anteriormente, la muestra permite comparar las opiniones existentes entre los alumnos de diferentes países, y entre alumnos y profesores de uno de los países. De este modo, es factible analizar si la procedencia de diferentes países con sus correspondientes diferencias legislativas, así como el rol docente/discente, afecta al tratamiento de la expresividad de las diferentes partes implicadas.

Como ya se comentó en la introducción de este trabajo, el análisis de los aspectos expresivos de la música es importante por varias razones. La más obvia es que la investigación en este ámbito es claramente deficiente, lo que hace enormemente valioso cualquier esfuerzo adicional por aportar información de una manera sistemática de acuerdo a estándares científicos de calidad.

En segundo lugar, esta deficiencia es todavía aún más marcada en el contexto español, donde prácticamente sólo pueden encontrarse artículos de opinión, pero existen muy pocos trabajos de investigación rigurosos sobre la expresividad musical. Las concepciones de las partes implicadas, así como incluso la enseñanza de las habilidades expresivas están muy influidas por aspectos culturales, sociales y psicológicos, de manera que, incluso aunque hubiera un abundantísimo cuerpo de investigación en otros países, que no es el caso, las investigaciones en nuestro contexto sobre este tema serían completamente necesarias y de un elevado valor e interés por sí mismas. Estos trabajos toman mayor relevancia si se pueden realizar comparaciones directas con muestras de países en los que se han realizado mayor cantidad de investigaciones en este ámbito, como es el caso de Inglaterra.

En tercer lugar, aunque hay buenas explicaciones para la carencia de investigaciones en este campo, el aspecto expresivo-emocional de la música no es una faceta más; cualquiera, desde muy distintas perspectivas, puede reconocer en ello un elemento central a la esencia misma de la música, por lo que esta carencia es particularmente seria y tratar de paliarla es urgente e importante.

En cuarto lugar, mejorar el conocimiento en estos temas no tiene como único fin el conocimiento per se, sino que el conocimiento tiene la posibilidad de convertirse en aplicación didáctica casi inmediata, en sugerir líneas de mejora de la enseñanza instrumental en nuestro entorno.

De estos aspectos, hay al menos dos que hacen particularmente relevante y con importantes implicaciones potenciales el trabajo que aquí se presenta: 1) mejorar el conocimiento en nuestro contexto sobre las concepciones de alumnos y profesores de especialidades instrumentales sobre la expresividad, como un fin de conocimiento en sí mismo; 2) sugerir líneas prácticas y aplicadas de mejorar la docencia y por tanto los resultados musicales de nuestros futuros músicos. Y, enmarcada en ambas ideas, una tercera consecuencia o implicación positiva potencial de este trabajo sería motivar investigaciones futuras y sugerir líneas para futuros trabajos sobre la expresividad musical en nuestro contexto.

Como consecuencia adicional, el desarrollo de trabajos en este campo, puede tener un papel motivador no sólo en los docentes y en los investigadores sino también en los propios alumnos. El evitar que el alumno tenga la sensación de que su aprendizaje se reduce al final a adquirir una serie de conocimientos y habilidades rudimentarias para el uso de su instrumento, que hay mucho más que transmitir. Algunos, como Carlos Riera (1999), lo relacionan con la anticipación, con la capacidad para preparar, disfrutar y sorprender y con enseñar a apreciar la música sin dar nada por sobreentendido. Aquí nos mantendríamos en esta línea para llegar más allá y buscar el sentido de la expresividad, cómo el docente puede ayudar al alumno a reproducir la música con “alma”, a alcanzar la emoción de la transmisión musical, la mejora de lo que el intérprete quiere dar a su público.

También, como indica Burton Kaplan (2003), cuando los estudiantes pueden realizar música de un modo inspirado y expresivo “their sense of fulfillment in expressing musical

feelings within recognizable musical structures makes their practicing interesting enough to motivate them to practice a lot, and they develop a confident performance technique” (p. 32).²⁶

²⁶ “Su sensación de plenitud al expresar los sentimientos musicales en estructuras musicales reconocibles hace que su práctica sea lo bastante interesante para motivarles a practicar con mucha frecuencia, así como para desarrollar una técnica de interpretación con confianza”.

CAPÍTULO I- OBJETIVOS E HIPÓTESIS

1. OBJETIVOS

El objetivo principal planteado en este trabajo de investigación será analizar concepciones sobre la expresividad musical, su enseñanza-aprendizaje y los factores que pueden influir en esta. El objetivo general, así, será realizar un análisis de en qué grado alumnos de enseñanzas superiores de música de distintos países (España, Inglaterra y Portugal) mantienen diferentes creencias y conceptos sobre la expresividad musical, así como comparar en estos mismos aspectos las concepciones de profesores y alumnos españoles de dichas enseñanzas.

Concretamente, el trabajo se propone los siguientes objetivos específicos tanto en las concepciones de toda la muestra total, como en las comparaciones interculturales de los alumnos y en las comparaciones docente-discente:

- 1) Evaluar las concepciones en relación con cuatro estrategias de mejora de la expresividad musical: modelado por parte del profesor, uso de metáforas o imágenes, uso de las propias emociones del alumno y entrenamiento técnico.
- 2) Conocer si elegirían un modelo entre los cuatro planteados, varios o todos los modelos con el mismo nivel de importancia o si plantearían un orden y comparar los resultados entre grupos.
- 3) Analizar en qué medida consideran que influyen en el uso de unos u otros modelos o su idoneidad variables como la edad, el compositor, la pieza musical, el instrumento o el estilo musical.
- 4) Comparar en qué grado consideran que cada uno de los modelos planteados son más o menos adecuados según los distintos periodos de edad de aprendizaje musical.
- 5) Analizar las creencias sobre aspectos relacionados con la expresividad profundizando en ideas centradas en: la conveniencia o no de su enseñanza, adiestramiento y tratamiento explícito en el aula, parámetros asociados a elementos y estructuras

musicales concretas, la técnica, la memoria y con la Normativa Educativa y la Programación didáctica.

- 6) Analizar la estructura factorial de los cuestionarios referidos a los cuatro modelos de mejora de la expresividad y del cuestionario de concepciones sobre la expresividad.
- 7) Analizar la posible influencia de la inteligencia emocional en las opiniones sobre la expresividad y su enseñanza-aprendizaje, así como las diferencias entre personas con niveles bajos o altos de inteligencia emocional en las principales variables del estudio centradas en la expresividad.
- 8) Proponer y desarrollar estrategias didácticas relacionadas con la mejora del aprendizaje expresivo y con otros aspectos prácticos vinculados a las emociones y a la expresividad en general.

2. HIPÓTESIS

La hipótesis principal de este trabajo es que se encontrarán diferencias interculturales entre países y en el rol profesor-alumno en concepciones sobre la expresividad musical y en el proceso de su enseñanza-aprendizaje.

De todos modos, ya que no hay apenas investigaciones previas que permitan saber qué dirección pueden tomar las diferencias entre los diferentes grupos estudiados, el trabajo a realizar tiene en general un carácter exploratorio. Sí planteamos una direccionalidad específica en algunas de las variables del estudio cuando se analiza la muestra total, dados los estudios previos que indican que la practica real en el aula sigue gobernada por el habla del profesor y centrada en el modelado y las instrucciones técnicas, tanto en España (López Íñiguez y otros, 2013) como en otros países europeos (Karlsson y Juslin, 2008). También, dada la mayor proximidad geográfica, cultural y socioeconómica entre España y Portugal, pensamos que las posibles diferencias serán menores entre los alumnos de estos dos países respecto a los ingleses.

Como hipótesis secundarias planteamos de forma genérica que:

- 1) Las situaciones de enseñanza de la expresividad más frecuentes en el aula, para todos los grupos serán las basadas en el modelado y en el uso de instrucciones técnicas.

- 2) En cambio, los modelos basados en metáforas e imágenes o en uso de las emociones, aunque menos empleados serán bien valorados como estrategias a usar, sobre todo más que el modelado.
- 3) La consideración de los modelos podría variar en función del grupo de desarrollo del aprendizaje (primera infancia, infantil, adolescente y adulta) al que se dirija potencialmente la enseñanza, con una mayor valoración del modelado en la edad infantil y de la técnica en las edades superiores. Entre los grupos de profesores y alumnos estas diferencias serán mayores.
- 4) Habrá diferencias entre grupos en las preguntas específicas y en las subescalas totales en los modelos de mejora de la expresividad sobre concepciones
- 5) La estructura factorial de las preguntas sobre los cuatro modelos de mejora de la expresividad se ajustará al planteamiento teórico, de manera que será posible construir subescalas totales para cada uno de los modelos y usarlas en las comparaciones entre grupos.
- 6) Habrá diferencias entre grupos en la valoración de las variables asociadas a la mejora de la expresividad (estilo musical, compositor, etc.).
- 7) Habrá diferencias entre grupos en las preguntas específicas y en las subescalas totales en las concepciones sobre la expresividad.
- 8) Se encontrará una estructura factorial adecuada para las concepciones sobre la expresividad que permita agrupar ítems en un número mínimo de dimensiones y calcular puntuaciones para cada una de estas dimensiones que podrán ser utilizadas en las comparaciones entre grupos.
- 9) Consideramos posible que haya diferencias en función del sexo en las variables previas. En concreto, es probable que las mujeres puntúen más alto en el uso de las propias emociones y en las metáforas e imágenes que los hombres.
- 10) Consideramos posible que haya diferencias entre grupos en alguna de las dimensiones de Inteligencia Emocional (IE).
- 11) Se encontrarán diferencias en las puntuaciones de los modelos de mejora de la expresividad y en las dimensiones de las concepciones sobre la expresividad entre los participantes con una IE alta en relación con la música y aquellos con una IE baja. Por las características de los modelos, pensamos que aquellos con una IE alta tendrán puntuaciones más altas en los modelos de uso de las propias emociones y de metáforas e imágenes.

CAPÍTULO II – METODO Y PROCEDIMIENTO

1. DESCRIPCIÓN DE LA RECOGIDA DE DATOS

Respecto al método, se realizó un estudio general para recoger información de los participantes sobre la expresividad en la música. Este trabajo de carácter exploratorio trata de incluir información tanto cualitativa como cuantitativa. El diseño del estudio incluye información personal, así como dos bloques de información sobre las creencias respecto a la expresividad o su enseñanza y respecto a las actitudes sobre los cuatro modelos de enseñanza planteados previamente y un último bloque relacionando la música con la inteligencia emocional. La información recogida ha sido tratada y analizada de forma descriptiva, estadística y cualitativa. La participación fue libre y voluntaria y se obtuvo un consentimiento informado verbal o por escrito. En general, la actitud de los que colaboraron fue abierta y participativa y mostraron interés sobre el tema. Se garantizó el total anonimato y confidencialidad de la información recogida.

Las muestras en cada país fueron seleccionadas mediante muestreo incidental. Se pidió a los jefes de estudios o responsables docentes de los diferentes centros seleccionados que solicitaran su participación a los profesores del centro, que a su vez solicitaron su participación a los alumnos. Se les aportó a los profesores las instrucciones necesarias y ellos mismos recogieron los cuestionarios completados por los estudiantes. No se realizaron aclaraciones adicionales a las incluidas en el cuestionario sobre el significado de los términos incluidos o de las preguntas o ejemplos. Las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario permitían a los sujetos aclarar cualquier cuestión relacionada con sus respuestas.

Los datos cualitativos extraídos de las preguntas de formato abierto del cuestionario, además, se recogieron para observar si los participantes hacían hincapié en algún aspecto en concreto. Esto se puede graduar mediante la valoración de los comentarios y la frecuencia con la que aparecieron los distintos elementos. Las demás preguntas fueron tratadas estadísticamente para comparar las muestras de los participantes de los tres países y entre las

muestras de los profesores y alumnos españoles, así como para observar si en cada grupo aparecen diferencias en el uso de cada modelo pedagógico y si impera alguno de ellos sobre el resto en el estudio de la expresividad. Se analiza la estructura de los modelos de enseñanza-aprendizaje utilizados y se comparan los grupos y los resultados obtenidos en los diferentes aspectos planteados. Por último se analiza la relación de los participantes con las emociones vinculadas a la música.

Se buscó que la representación de la muestra de los alumnos de Enseñanzas Superiores fuera internacional para aportar una perspectiva más global de la realidad. Por otro lado el estudio comparativo de profesores y alumnos podrá mostrar si hay diferencias considerables de enfoque y de las concepciones relacionadas con la expresividad teniendo en cuenta el cambio generacional existente entre estas muestras y por tanto, las diferencias de aprendizaje de cada grupo.

2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA, LOS PARTICIPANTES

La muestra que se obtuvo está compuesta por 276 participantes: 160 de España, de los que 117 son estudiantes y 43 profesores, 79 alumnos de Inglaterra y 37 alumnos de Portugal.

La media de edad de la muestra total es de 24.20 ($D.T.^{27}=9.12$, rango: 18-67), de los que un 50.7 % eran mujeres (media de edad = 23.88, desviación típica ($D.T.$) = 8.39, rango: 18-56 años) y el 49.3 % hombres (media de edad = 24.54, $D.T.$ = 9.84; rango: 18-67). El 80% de la muestra es de 18 a 27 años. La muestra de alumnos de Inglaterra contiene un 80% de la muestra entre 18-20 años y en la muestra de alumnos de Portugal el 80% está comprendido entre 18-25 años. Los descriptivos específicos para cada uno de los cuatro grupos (los tres países y profesores españoles), separados en función del género, se presentan en la siguiente tabla (Tabla 2.1.).

Tabla 2.1. Datos descriptivos de cada una de las muestras.

Edad	Alumnos de España	Alumnos de Inglaterra	Alumnos de Portugal	Profesores de España
Muestra total	117	79	37	43

²⁷ D.T.: Desviación Típica.

Edad: Media, D.T.	21.03, 3.31	20.22, 4.08	23.34, 5.79	41.19, 10.22
(Rango)	(18-35)	(18- 49)	(18-40)	(27-67)
Hombres (%)	50.4%	49.4 %	51.4%	44.2%
Edad: Media, D.T.	20.84, 2.95	20.56, 5.28	25.5, 7.20	43.05, 11.79
(Rango)	(18-30)	(18-49)	(19-40)	(27-67)
Mujeres (%)	49.6%	59.6 %	48.6%	55.8%
Edad: Media, D.T.	21.22, 3.65	19.88, 2.44	21.06, 2.30	39.65, 8.69
(Rango)	(18-35)	(18-30)	(18-27)	(27-56)

Los estudiantes que participaron proceden de diferentes centros de estudios superiores de diferentes países. Los estudiantes españoles son del *Conservatorio Superior de Música de Madrid*; los estudiantes de Inglaterra son de la *Faculty of Arts and Humanities, The University of Sheffield*, y de la *Faculty of Performance, Visual Arts and Communications* de la *University of Leeds*; y los estudiantes de Portugal son de la *Escola Superior de Artes Aplicadas (Esart)* de Castelo Branco. Los profesores que participaron son profesores de diferentes centros de los *Conservatorios Superiores y Profesionales de Música y Danza de Madrid*, situados en Madrid capital.

La muestra total de estudiantes se componía principalmente de estudiantes de los dos primeros cursos (90%). El 56.9% quería dedicarse a la interpretación, el 50.4% docencia, sólo un 17.0% a la composición, un 14.5% a la investigación musical, un 12.7% a la dirección coral o instrumental, un 5.8% a la crítica musical y un 5.4% a otras salidas profesionales (la mayoría de ellos fueron alumnos ingleses que especifican salidas como producción musical, terapia musical o etnomusicología).

La muestra española de alumnos de Enseñanzas Superiores consta de 102 alumnos de la especialidad de interpretación, 8 de composición, 3 de dirección, 1 de musicología y 2 de pedagogía musical y 1 de instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y Barroco. El 91 % de la muestra era de los 2 primeros cursos (106 alumnos), un total de 27 pianistas, 4 de percusión, 13 de guitarra, 16 de viento madera, 21 de viento metal, 29 de cuerda frotada y 1 de acordeón. Respecto a las expectativas de trabajo de dichos alumnos se observa una preferencia clara de la interpretación (74.4%), considerando también relevante el ámbito docente (53.0%), y en menor medida consideran las opciones que incluyen: la composición (14.5%), la dirección (13.7%), investigación musical (9.4%), crítico musical (5.1%) y otras

opciones diferentes (3.4%) como acompañamiento, diseño o algo relacionado con la sanidad. Un 23.9% de los participantes realizan otros estudios al mismo tiempo que los musicales y algunos han terminado un grado de enseñanzas universitarias, principalmente relacionado con la enseñanza, el arte y los idiomas. Respecto a su formación algunos habían realizado cursos relacionados con los aprendizajes musicales: un 38.5% de enseñanza musical (entre 1 y 10 cursos), un 87.2% de interpretación musical (1-21 cursos), un 17.9% de análisis musical (1-30 cursos) y han visitado muchos museos y asisten a conciertos muy a menudo. Habían realizado además otro tipo de cursos (12.0%), como de monitores, teatro, cine, técnica Alexander, etc.

La muestra inglesa consta también de alumnos de estudios superiores: 37 de interpretación, 21 Composición, 8 psicología musical, 2 de teoría musical, 1 etnomusicología, 1 de voz y algunos de estos alumnos que están comenzando sus estudios aún no lo tienen decidido. El 88.5% de los alumnos eran de los 2 primeros cursos. Les gustaría trabajar en ámbitos relacionados con: la docencia (64.6%), interpretación (51.9%), composición (27.8%), investigación musical (27.8%), dirección (16.5%), crítico musical (10.1%) y otros (12.8%) como terapia o producción musical, con unas cifras más moderadas que las demás muestras de alumnos. Dichos alumnos consideran, respecto a los demás grupos, salidas profesionales más claras y variadas: como etnomusicología, negocios musicales, terapia, producción, tecnología y administración artística, dirección coral, compositor para cine, psicología musical, escribir canciones, o ser músicos de estudio (o de sesión). Un 59.5% había realizado cursos de análisis musical (entre 1 y 20 cursos), un 43.1% cursos de interpretación musical (1-10 cursos), un 19.2% cursos sobre enseñanza musical (1-10 cursos), y un 66.7% realizaba otras actividades como visitas a museos (1-27 visitas), con un 98.7% que ha asistido a numerosos conciertos y un 15.2% que ha realizado otros cursos como cursos sobre investigación musical, luthería, acústica, psicología de la música, etc.

La muestra portuguesa también es de alumnos de estudios superiores de formación musical de los que 7 son de cuerda frotada, 7 de viento metal, 6 de viento madera, 7 de guitarra, 2 de piano, 2 de percusión y 2 de canto. Les gustaría trabajar en ámbitos relacionados principalmente con la interpretación (70.3%) y la docencia (59.5%), como los alumnos de España y en menor medida en otras especialidades como composición (16.2%), dirección (13.5%), investigación musical (10.8%), crítico musical (5.4%) y un porcentaje muy bajo de otros trabajos (2.7%), como organización de eventos musicales. De estos, a 14 les gustaría ejercer de intérpretes como solistas o tocando en una agrupación camerística o en una

orquesta, a 9 de ellos les gustaría trabajar en la docencia, 1 está interesado en trabajar en la organización de conciertos y otro participante en la composición de películas. Como en España algunos de los estudiantes de estudios superiores de música también realizan otra especialización universitaria diferente, en este caso un 16.2%. Un 33.3% ha realizado cursos sobre enseñanza musical (entre 1-10 cursos), un 15.6% sobre interpretación (1-10 cursos), un 15.2% sobre análisis musical (1-2 cursos), y un 72.7% ha realizado visitas a museos (1-30) y un 89.2% ha asistido a numerosos conciertos. Algunos especifican haber realizado otros cursos (5.4%) de dirección instrumental y participar en conferencias.

Respecto a la muestra de profesores españoles, está muy repartida por los distintos departamentos: un 16.7 % del departamento de conjuntos y tecla, un 11.6% del de piano, y 9.3% del cuerda, 4.6% del de composición, un 4.6% del de viento-metal, un 2.3% de viento-madera, 2.3% de idiomas, un 2.3% del de guitarra y un 2.3% del de música antigua. El 47.7% pertenece al departamento de música de enseñanzas profesionales. Por otro lado, un 51.2% de los profesores consideran la docencia como su primera preferencia profesional y un 39.5% la interpretación como preferencia antes de la docencia y uno considera estas dos vías profesionales de igual importancia. Sólo el 14.0% consideran también otras salidas y el 9.3% la investigación musical. La docencia que imparten es variada en general, abarcando la muestra a profesores de diferentes instrumentos musicales e impartiendo diferentes asignaturas, pero la mayoría son profesores de interpretación musical instrumental. La mayoría de los profesores (86.8%) ha trabajado en enseñanzas profesionales, la mitad de la muestra en enseñanzas elementales (50.0%) y sin alcanzar la cuarta parte de esta, el 21.1%, trabaja impartiendo clases en enseñanzas superiores (más específicamente: 50% ha trabajado en enseñanzas elementales y profesionales, el 28.9% sólo en enseñanzas profesionales, el 13.2% sólo en enseñanzas superiores y el 7.9% en enseñanzas profesionales y superiores). Respecto al nivel de estudios de los profesores, un 64.3% son licenciados, el 28.6% han realizado un Master o DEA y el 7.1% son doctorados. Un 85.7% sigue formándose realizando cursos para su propio enriquecimiento (1-20 cursos), un 71.4% participa en grupos de trabajo (1-15), un 61.9% participa en seminarios o congresos (1-10) y un 45.2% da cursos para alumnos de música (1-10). Lo cual refleja que la muestra de profesorado es un colectivo activo y formado.

3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS: CUESTIONARIOS

Como se comentaba anteriormente, se establece como instrumento de recogida de datos un cuestionario escrito (recogido en el anexo IV, tanto la versión en castellano como la versión inglesa). Dicho cuestionario reúne aspectos generales relacionados con la expresividad y la enseñanza-aprendizaje. Se divide en varias secciones y recoge información variada centrada en la expresividad. La versión original del cuestionario fue redactada en castellano. Para su aplicación en Inglaterra, el cuestionario fue traducido al inglés, revisado y adaptado por expertos en música nativos en esa lengua, retrotraducido al castellano por una persona diferente a la que realizó la primera traducción y esta versión final se comparó con la original por parte de expertos en música nativos en lengua castellana. Estos consideraron que ambas versiones podían considerarse equivalentes.

La primera sección incluye varias preguntas personales genéricas comunes a todos los participantes: sexo, edad y lugar de nacimiento. Otras preguntas difieren entre alumnos/profesores. A los alumnos se les solicitó información sobre: su especialidad, curso instrumento musical y aspiraciones profesionales, y otras preguntas que se centraban en su formación como sus estudios no musicales y su participación, en estos últimos 5 años, en cursos sobre música o no, asistencia a museos y conciertos. A los profesores se les preguntó cómo se consideraban como profesionales (intérpretes, compositores,...) departamento al que pertenecían, docencia impartida, enseñanzas impartidas en estos últimos cinco años, y por último estudios realizados y curso impartidos, grupos de trabajo, cursos de formación propia, seminarios y congresos en los que hubieran participado.

El resto de secciones del cuestionario incluye diferentes escalas tipo Likert, todas ellas con las mismas alternativas de respuesta con cuatro opciones (1: nada, 2: algo, 3: bastante y 4: mucho). Además, como se describe a continuación, en cada sección se incluyeron algunas preguntas dicotómicas (sí/no) y una o varias preguntas abiertas.

La segunda sección, denominada modelos de enseñanza-aprendizaje, pregunta sobre las cuatro estrategias básicas de enseñanza comentados anteriormente (modelado, uso de metáforas o imágenes, enfoque del alumno en sus propias emociones y uso de la técnica). Estos modelos se basan en el trabajo de Juslin y otros (2006). Para cada uno de los cuatro modelos se presenta un ejemplo concreto de una situación característica de cada uno de los

modelos. Por ejemplo, para el caso del Modelado, la situación descrita sería: “MODELO A) El alumno toca un fragmento, entonces el profesor le dice antes de tocar el mismo pasaje: – así, ¿notas la diferencia? Fíjate en lo que hago y ahora inténtalo tú”. Para cada una de las situaciones, se plantean cinco cuestiones sobre el grado de acuerdo (con la escala tipo Likert de 4 opciones) respecto a: si han estado en esa situación, si lo harían como profesores, si creen que es un modo adecuado de enseñar, si el alumno aprenderá correctamente así y si piensan que es el mejor modo de enseñar la expresividad. La justificación de la utilización de estos modelos se incluye en el estado actual de la cuestión, se basó en los trabajos previos sobre las estrategias reales que se aplican en el aula para mejorar la expresividad señaladas en diferentes estudios recogidos anteriormente.

Tras estas preguntas se realizan otras para descubrir si consideran un orden de importancia entre los modelos, los consideran todos de igual importancia o si elegirían varios o uno en particular para el aprendizaje y la mejora de la expresividad. La sección continúa con una pregunta abierta en la que los participantes pueden explicar los motivos de sus respuestas.

A continuación, en esta misma sección, se plantearon varios factores (la edad, la pieza musical, el compositor/a, el instrumento y el estilo musical) para que valoren su grado de relación con la expresividad, de acuerdo con la escala tipo Likert de cuatro opciones. Para seleccionar estos factores nos basamos en un estudio previo (consultar en: Bonastre, 2009) en el que se preguntaba de modo abierto sobre qué factores una pequeña muestra de alumnos y profesores de música pensaban que podrían tener influencia en el aprendizaje de la expresividad. En ese trabajo preliminar se mencionaron algunos factores como los recogidos para el cuestionario que estamos describiendo. La mayoría de los sujetos dio importancia a la edad, a la pieza y algunos mencionaron otros aspectos como el papel del compositor, el instrumento y el estilo musical. También se destacó como un factor relevante el papel del profesor como guía y modelo de aprendizaje y motor motivador de la enseñanza. Por ese motivo para este estudio el papel del profesor se analizó previamente con detalle en las preguntas sobre los modelos. Ya que la idea de que la edad del alumno era un elemento especialmente influyente en el uso de un modelo u otro para el aprendizaje de la expresividad, se incluyeron preguntas adicionales en las que se solicitó que especificasen en las diferentes etapas educativas (primera infancia, etapa infantil, adolescente y adulta) si consideraban que sería más o menos adecuado un modelo en concreto, graduado de nuevo con la escala tipo Likert de cuatro opciones.

La tercera parte reúne trece preguntas sobre la expresividad en la música para seleccionar una respuesta entre cuatro opciones, eligiendo la opción con la que está más de acuerdo. En éstas se incluyen unas preguntas de falsas creencias para descubrir si en la actualidad se siguen manteniendo latentes de alguna manera. La mayoría de las preguntas se centran en aspectos generales, estableciendo relaciones entre la expresividad y, la memoria, ciertos elementos musicales, los periodos estilísticos, la técnica o la edad de los alumnos, concretando desde aspectos globales a algunos más particulares. Estas preguntas conectan las inquietudes personales que se plantean inicialmente con las investigaciones realizadas sobre la expresividad y la certeza de la variedad de opiniones en la actualidad sobre estos temas en la enseñanza musical. A continuación se plantea una pregunta abierta para que los participantes puedan incluir observaciones y aclaraciones sobre las preguntas anteriores. En el cuestionario previo (consultar en: Bonastre, 2009) también se plantearon preguntas sobre las creencias relacionadas con la expresividad musical. 11 preguntas cuyos resultados sirvieron como base para elaborar este cuestionario, como se comentó previamente.

El rasgo de Inteligencia Emocional (IE) relacionada con la música fue evaluado mediante una adaptación al castellano de la Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10; Davies, Lane, Davenport y Scott, 2010), El BEIS-10 está basado en la concepción de la IE de Salovey y Mayer (1990) y se entiende como una escala breve para evaluar IE rasgo. Para ello se escogieron los dos ítems más representativos de cada una de las siguientes cinco dimensiones: Valoración de las propias emociones, Valoración de las emociones de los demás, Regulación de las propias emociones, Regulación de las emociones de los demás y Uso de las emociones. Los ítems fueron ligeramente modificados para presentarlos en un contexto musical. En cada ítem se pregunta por el grado de acuerdo usando para responder la misma escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta empleada en las otras secciones de este estudio. Por lo tanto es posible obtener una puntuación total con un rango de 5 a 40 y puntuaciones de cinco subescalas (cada una de ellas con un rango 2-8). La versión del cuestionario presentada aquí fue validada con una muestra de 97 estudiantes de música y demostró adecuadas validez y fiabilidad (Bonastre, Muñoz y Morales, 2013).

Para finalizar se plantea una pregunta abierta para que los participantes puedan aportar alguna observación general.

El estudio estadístico permitirá observar si hay algún patrón de comportamiento de los datos diferente según el género o la edad de los participantes y nos permitirá a su vez comprobar si los resultados se ajustan a la propia estructura teórica del cuestionario, lo que sirve como una prueba adicional de su validez y fiabilidad. A continuación se explica más detalladamente.

4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

La presentación de los resultados seguirá el siguiente orden: cuatro bloques de análisis (1, modelos de mejora de la expresividad; 2, concepciones sobre la expresividad; 3, Inteligencia emocional; 4, preguntas abiertas). En los dos primeros de estos bloques se analizaron primero los descriptivos totales, a continuación se analizó la estructura factorial de las escalas, después se compararon las distribuciones y las medias de los diferentes ítems, primero entre los alumnos de los tres países y luego entre alumnos y profesores españoles; y finalmente se compararon las puntuaciones derivadas del análisis factorial entre, por un lado, los alumnos de los tres países y, por otro, alumnos y profesores españoles. En el caso de la Inteligencia emocional, como se usa una escala que ya se considera validada, se compararon directamente los ítems (o preguntas) y las subescalas de las diferentes muestras y se compararon personas con alta y baja inteligencia emocional en los factores de modelos de mejora de la expresividad y de concepciones sobre la expresividad. En los casos en que se consideró que resultaba más informativo, la información se presentó mediante figuras o tablas.

Los análisis estadísticos fueron realizados con los programas SPSS versión 21.0 (2013), Stata versión 13.0 (2013) y AMOS versión 5.0.

A continuación se describe más detalladamente cada sección:

1. Análisis de los modelos sobre mejora de la expresividad: en primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las preguntas específicas sobre los cuatro modelos de mejora de la expresividad: 1) se realizaron análisis de la frecuencia y el porcentaje de personas que respondían a cada una de las posibles categorías de respuesta en cada una de las preguntas particulares; 2) se calculó la media y la variabilidad entre las personas (desviación típica, D.T.) en cada una de las preguntas. Todos estos datos se analizaron tanto para la muestra total como separadamente para los alumnos de cada uno de los tres países y para el

grupo de profesores. Se calcularon también las frecuencias en la muestra total del orden de importancia que se daba a cada uno de los cuatro modelos, de qué modelo preferían y en qué medida el modelo seleccionado dependía de aspectos como la edad del alumno, la pieza musical específica, el compositor, el instrumento o el estilo musical. Además se analizó qué modelo consideraban más o menos adecuado en general y en función del nivel educativo, y qué modelo escogerían en el caso de sólo poder seleccionar uno.

El siguiente paso fue analizar la estructura del cuestionario sobre modelos de mejora de la expresividad. El cuestionario fue generado racionalmente y no empíricamente, por lo que el primer paso lógico es comprobar que la estructura teórica se corresponde con los datos recogidos. Las técnicas de análisis factorial fueron desarrolladas con ese fin: encontrar grupos de preguntas que se asocian entre sí y que por lo tanto están explicando una información parecida. Para ello se parte de la matriz de correlaciones entre todas las preguntas consideradas y la analiza por procedimientos algebraicos complejos que realiza un programa informático. Así, este análisis permite comprobar que los datos sobre las preguntas se distribuyen realmente de acuerdo a la estructura que se generó racionalmente. Dicho de otro modo, las respuestas de un tipo de estrategia de enseñanza, por ejemplo metáforas, deberían estar más relacionados con el resto de respuestas sobre metáforas que sobre cualquier otra respuesta. Para ello, se asume que el cómo varían las puntuaciones en cada bloque de ítems está explicado por un rasgo latente (no observado) que agruparía las puntuaciones de cada bloque de ítems más, lo que se denomina, un error de medida en cada uno. Esta asunción fue comprobada mediante un análisis factorial exploratorio (donde no se imponen restricciones y se ve cómo se agrupan las preguntas) y un análisis factorial confirmatorio (que someten a prueba la estructura racional y permite comprobar que los datos reales se comportan correctamente en la línea de ese modelo previo). Los dos tipos de modelos son complementarios:

En los modelos exploratorios se sabe si el modelo al que se llega es bueno en la medida en la que se encuentren pocos factores que agrupen a más de un ítem. Otro aspecto que nos muestra que el modelo es bueno es que se observen que los ítems que se agrupan juntos tienen pesos altos en su factor (los pesos son valores que indican la asociación entre el ítem y el factor, su valor va entre -1 y 1 y cuanto más lejano sea a 0 su valor absoluto más relación indica). Como método de extracción se usó Componentes Principales, para decidir el número de factores a retener se usó el criterio de Kaiser (retener los componentes con

autovalores mayores de 1.0) en conjunción con la revisión de la gráfica de autovalores (o scree plot), de manera que se retienen los factores situados antes de que la pendiente de la curva se haga uniforme. Para comprobar la adecuación de los datos para la realización de un análisis factorial se usaron dos criterios: el valor de la medida de Kaiser-Meyer-Olkin, mejor cuanto más cercano a 1 y la prueba de esfericidad de Barlett, que debería ser estadísticamente significativa ($p < .05$). Sobre los factores extraídos se realizó una rotación oblicua (oblimin directo), que permite optimizar el ajuste de los ejes de cada factor a los ítems que lo componen y estima libremente las correlaciones entre cada par de factores latentes.

Por otro lado, el análisis factorial confirmatorio permite comprobar en qué medida el modelo es correcto, mediante el cálculo de diversos índices de ajuste que se valoran mediante las recomendaciones usuales en este ámbito: test chi-cuadrado no significativo, CFI (> 0.90), TLI (> 0.90), RMSEA (< 0.06) (Bentler, 1990). En este análisis sólo se permite que cada ítem se relacione con el modelo con el que teóricamente debería asociarse y las cargas factoriales con los otros tres factores latentes se fijan a cero. Además se estimaron libremente las correlaciones entre cada uno de los cuatro factores latentes. El método de estimación fue WLSMV (weighted least squares means and variance adjusted) y los ítems fueron considerados como categóricos, lo que implica que además de las cargas factoriales se estiman los umbrales entre cada categoría de cada ítem. El primer ítem asociado a cada uno de los cuatro factores latentes fue fijado a 1 para poder obtener la suficiente identificación matemática del modelo.

A continuación, se obtuvieron las puntuaciones totales de cada uno de los cuatro modelos de mejora de la expresividad (sumando las respuestas de los cinco ítems de cada modelo) y se realizaron comparaciones separadamente en cada grupo respecto a la posible existencia de diferencias en las medias entre el grado de acuerdo de los participantes con unas estrategias u otras. Esto es, se intentó ver si dentro de cada grupo había algunos modelos que eran más valorados o empleados que otros. Estas comparaciones se realizaron mediante pruebas T de comparación de medias para muestras relacionadas.

También se realizaron comparaciones en los totales de los cuatro modelos en la muestra total entre hombres y mujeres y en el caso de los alumnos entre los que indicaban si contemplaban diferentes salidas profesionales relacionadas con la música (docencia, interpretación, composición, investigación, dirección, crítico,...) y los que no y entre los que

habían realizado diferentes actividades relacionadas con la música (cursos, asistencia a conciertos, etc.) y los que no. En todos los casos se utilizaron pruebas T de comparación de medias.

Seguidamente, se estudió si había diferencias en las respuestas entre los alumnos de los tres países, por un lado, y entre profesores y alumnos, por otro, para cada uno de los ítems específicos sobre los cuatro modelos de mejora de la expresividad. Las diferencias en las distribuciones de respuestas a cada pregunta se analizaron mediante una prueba de contraste no paramétrica para más de dos muestras no relacionadas, la prueba de Kruskal-Wallis, en el caso de las comparaciones entre alumnos, y mediante la prueba U de Mann-Whitney en las comparaciones entre alumnos y profesores (la prueba usual para contrastar las diferencias en las distribuciones entre dos muestras). En ambos casos, la prueba estadística permite contrastar diferencias entre grupos al obtener un valor que se distribuye con probabilidades bien conocidas y que tiene asociado un valor de probabilidad que permite decir si los grupos difieren o no en su patrón de respuestas. De acuerdo a la costumbre en este tipo de contrastes estadísticos se consideró que un nivel de probabilidad inferior al 5% ($p < .05$) indicaría una diferencia estadísticamente significativa en la distribución de respuestas entre ambos grupos, aunque también se consideraron potencialmente relevantes niveles de significación de $p < .10$, como indicativos de una tendencia a la existencia de diferencias entre los grupos, que en el caso de que la muestra fuera más amplia serían seguramente evidentes.

Por otro lado, se compararon las medias en las puntuaciones de cada ítem entre alumnos de los tres países y entre alumnos y profesores. En este caso, se utilizaron análisis de varianza (ANOVAs) univariados para la comparación de alumnos de los tres países y la prueba T de comparación de medias para la comparación entre alumnos y profesores españoles. Ambas pruebas permiten obtener un valor estadístico con propiedades distribucionales bien conocidas que siguen respectivamente, distribuciones de probabilidad F de Snedecor y t de Student. El valor obtenido puede situarse en la distribución lo que permite asociarle un determinado nivel de probabilidad de que las medias sean o no diferentes entre grupos. Al igual que antes se considera que niveles de probabilidad menores al 5 % ($p < .05$) indican diferencias entre grupos (obviamente la dirección de las diferencias vendría indicada por el valor de las medias) y probabilidades menores de $p < .10$ indicarían una tendencia, que como en el caso anterior se podría confirmar con una muestra mayor. En el caso de las comparaciones entre los alumnos de los tres países, si el ANOVA global resultara

estadísticamente significativo, se realizaron comparaciones pareadas post-hoc, con ajustes de Bonferroni (para controlar la probabilidad de cometer errores tipo I debido a comparaciones múltiples, es decir, encontrar diferencias estadísticamente significativas simplemente por el hecho de haber realizado múltiples comparaciones), para comprobar entre qué grupos se producían esas diferencias.

También, además del análisis específico de cada ítem, se realizaron comparaciones sobre las escalas totales construidas mediante la adición de las puntuaciones de los ítems de cada modelo. Igualmente, estas comparaciones se realizaron mediante ANOVAs univariados para las comparaciones entre alumnos y pruebas T para las comparaciones entre alumnos y profesores.

A continuación se comparó entre los alumnos de los tres países y entre profesores y alumnos, el orden de importancia que asignaban a los modelos, si elegirían un modelo sobre los demás y cuál en el caso de tener que elegir sólo uno y qué orden de modelos elegirían en general y en función de la etapa educativa. Asimismo, se analizaron las diferencias en el grado en el que la elección del modelo podría estar influida por diferentes variables (edad, compositor, instrumento, estilo).

2. Análisis de las concepciones sobre la expresividad: en primer lugar se realizaron análisis descriptivos de los 13 ítems de la escala usando la muestra total. En segundo lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio mediante el mismo procedimiento y criterios descritos previamente en el caso de los modelos de mejora de la expresividad. Las preguntas que componen cada una de esas puntuaciones totales son obtenidas de los análisis factoriales previos y no prefijadas por lo que esto se detalla después al comentar los resultados.

Una vez analizada la estructura de los bloques de preguntas del cuestionario, se agruparon las puntuaciones de los ítems pertenecientes a un mismo factor, creando escalas totales obtenidas al sumar las puntuaciones en las preguntas de cada factor. Entonces, se compararon las puntuaciones entre alumnos de los tres países y entre alumnos y profesores españoles en cada uno de los 13 ítems individuales y en cada una de estas medidas compuestas. Al igual que en el caso de los modelos, las comparaciones sobre las distribuciones de los ítems se realizaron mediante las pruebas de Kruskal-Wallis (entre tres grupos) y U de Mann-Whitney (2 grupos) y las diferencias de medias tanto en ítems concretos

como en los totales de cada factor mediante pruebas T de comparación de medias (2 grupos) y Análisis de Varianza univariados (3 grupos). También se analizó si había diferencias en los factores totales en función del sexo, así como las salidas profesionales que indicaron los alumnos y de las actividades de formación realizadas. Como estas preguntas son dicotómicas (sí/no), las comparaciones se realizaron con pruebas T de comparación de medias.

3. Análisis sobre la inteligencia emocional: en primer lugar, se compararon las puntuaciones en los 10 ítems del BEIS-10 entre los alumnos de los tres países y entre alumnos y profesores españoles. Se compararon tanto las distribuciones como las medias usando los mismos tests estadísticos que ya se han explicado en los apartados previos: U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis para las distribuciones, pruebas T y ANOVAs univariados para las comparaciones de las medias. Igualmente se compararon entre grupos las puntuaciones de cada una de las cinco subescalas y la puntuación total en Inteligencia Emocional (IE).

Finalmente, se analizó la posible diferencia entre personas con alta y baja IE en cada uno de los cuatro modelos de mejora de la expresividad y en los factores extraídos sobre concepciones respecto a la expresividad. Para ello se seleccionaron en función de la distribución en la puntuación total en IE aproximadamente el 33% de personas con una puntuación más baja y el 33% con puntuaciones más elevadas. Las personas con puntuaciones intermedias fueron excluidas de estos análisis. Se compararon entonces entre ambos grupos la puntuación en los diferentes modelos y concepciones mediante pruebas T de comparación de medias para muestras no relacionadas. Finalmente, se analizó si existían diferencias en IE en función del sexo y si existía alguna interacción entre el nivel de IE y el sexo en relación con las puntuaciones en los cuatro modelos y en los factores sobre concepciones.

4. Preguntas abiertas: los participantes contestaron a tres cuestiones planteadas de forma abierta para darles opción de aportar nuevos elementos que no se hubieran contemplado o para que realizaran cualquier comentario relacionado con la expresividad musical. Se realizó un análisis cualitativo de estas respuestas, tratando de agrupar los principales contenidos incluidos en las respuestas en cada uno de los cuatro grupos analizados.

CAPÍTULO III- RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados obtenidos en esta investigación organizados por secciones según el elemento de estudio principal. Los principales resultados del estudio se resumen en texto, figuras o tablas en los siguientes apartados, mientras que diferentes datos que pueden considerarse más accesorios, pero que son relevantes para una comprensión total de los resultados, se recogen en en tablas o figuras que se presentarán en el anexo V.

1. MODELOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA EXPRESIVIDAD

1.1 ANÁLISIS TOTALES

En las siguientes figuras se presentan los porcentajes de las respuestas del total de los participantes del estudio a las preguntas planteadas respecto a cada modelo sobre la enseñanza-aprendizaje de la expresividad: *modelado*, uso de *metáforas e imágenes*, uso de las propias *emociones* y uso de la *técnica*. En el anexo V se pueden encontrar las tablas (Tablas 2.2- 2.5) donde se especifican los resultados mediante datos descriptivos (frecuencia por categoría de respuesta, media y desviación típica) para la muestra total en los ítems de cada uno de los cuatro modelos.

Figura 2.1. Uso del Modelado, modelo A, totales (%).

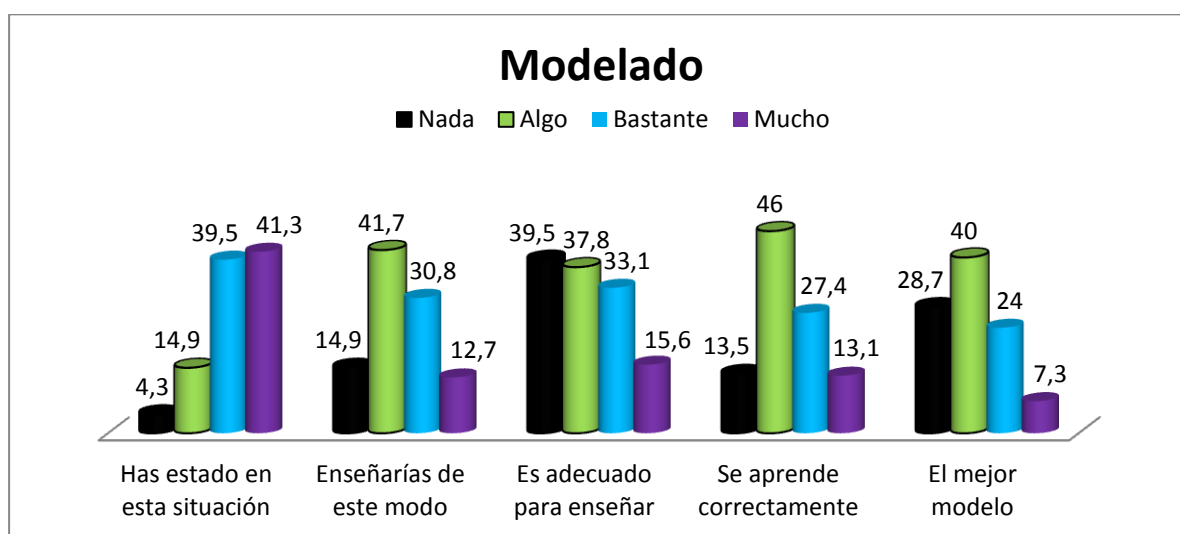


Figura 2.2. Uso de las Metáforas o Imágenes, modelo B, totales (%).

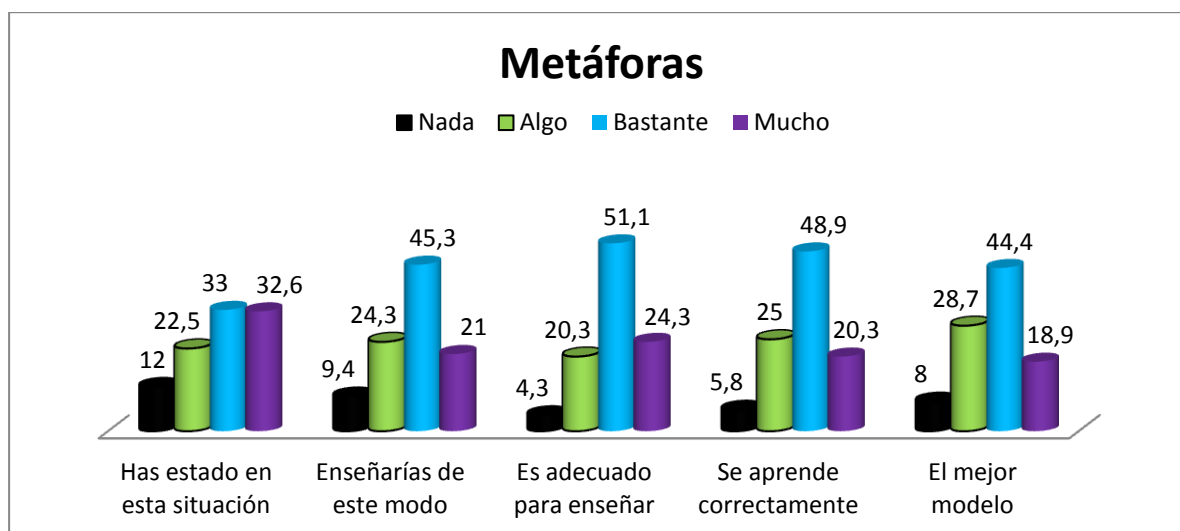


Figura 2.3. Uso de las Propias Emociones, modelo C, totales (%).

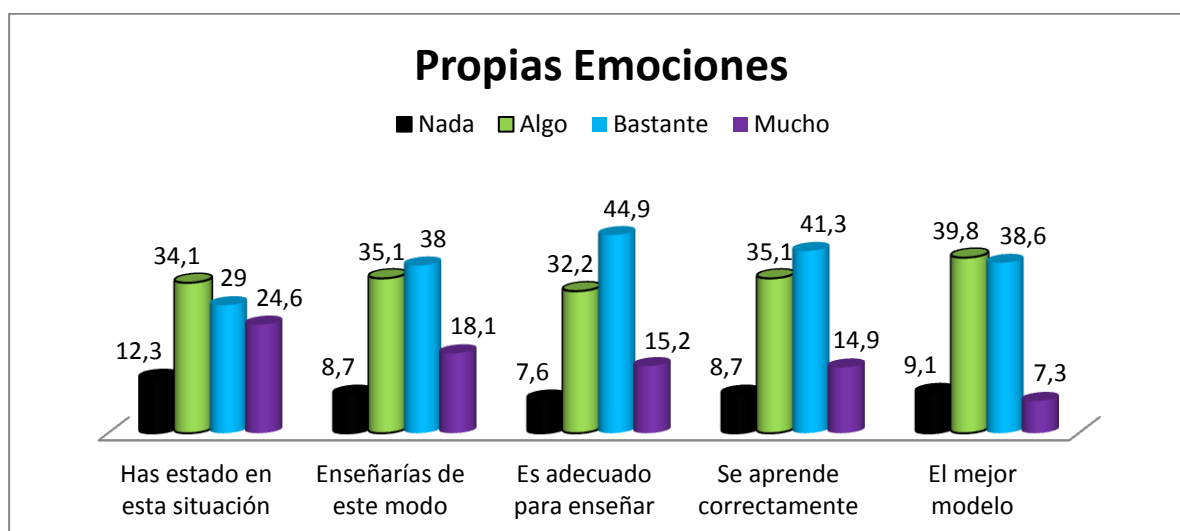
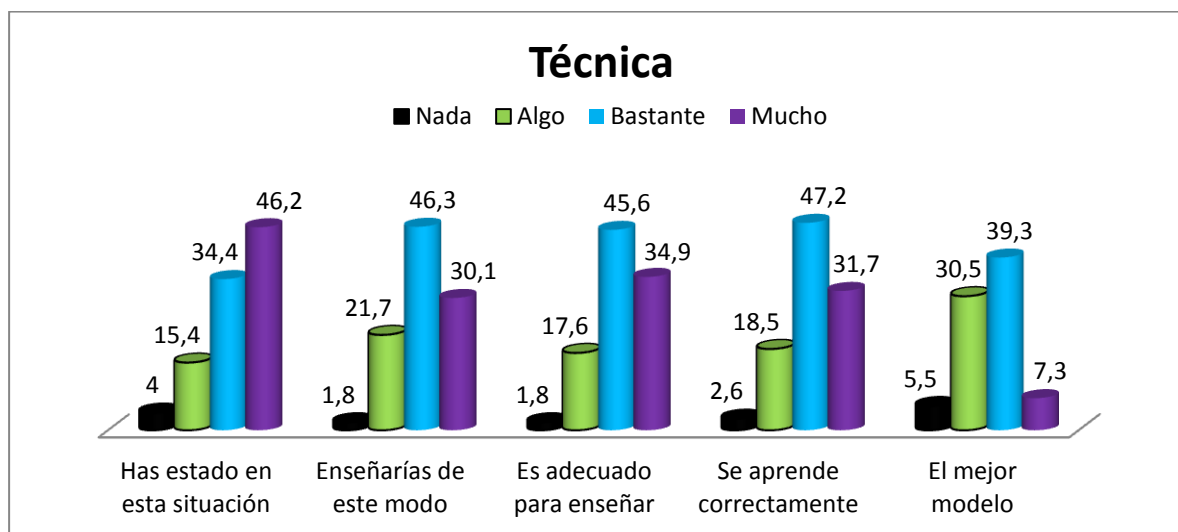


Figura 2.4. Uso de la Técnica, modelo D, totales (%).



Como se puede apreciar comparando las cuatro figuras, la situación de enseñanza en la que los distintos sujetos han estado alguna vez con más frecuencia es el uso de la técnica: un 46.2% de la muestra total dice haber estado muchas veces en la situación descrita por el ejemplo y un 80.6% bastante o mucho. De modo similar ocurre en el caso del modelado. En cambio, el uso de las emociones del alumno fue el menos frecuente (54% bastante o mucho). En contraste, el modelado es el que indican como el modelo que menos utilizarían, el que consideran menos adecuado para enseñar, el que menos piensan que permite un correcto aprendizaje de la expresividad y el que menos piensan que sea el mejor modelo. El modelo basado en el uso de la técnica es en general el modelo mejor considerado. Obviamente, estas valoraciones pueden diferir entre grupos, lo que se analizará posteriormente.

En la misma línea, las medias en algunos ítems de los diferentes modelos tienen algunas variaciones relevantes. El valor más alto de las medias en general es en las preguntas en el modelo que hacen referencia al uso de la técnica (lo que significa que fue el modelo mejor valorado, además del más usado). Respecto a la pregunta ¿Has estado en esa situación alguna vez?, tras *técnica* (media=3.23, D.T.=0.85) el siguiente valor de la media más alto fue el *modelado* (media=3.18, D.T.=0.84); seguido de *metáforas o imágenes* (2.86, 1.00); y propias *emociones* (2.66, 0.98). Respecto al resto de preguntas, el orden es siempre el mismo con sus respectivas variaciones en los valores exactos: la mayor puntuación es para *técnica*,

seguido de *metáforas e imágenes*, uso de las propias *emociones*, y el modelo con puntuaciones más bajas fue *modelado*.

A continuación se analizó si en cada uno de estos modelos existían diferencias entre hombres y mujeres y se encontraron diferencias en *metáforas e imágenes* y en el uso de las propias *emociones*. En particular, las mujeres estaban más de acuerdo (media=14.74, D.T.=3.35) que los hombres (media=13.58, D.T.=3.73) con el modelo basado en el uso de metáforas e imágenes; $t(273)=2.71$, $p=.007$. Por otro lado las mujeres (media=13.68, D.T.=3.43) estaban más de acuerdo con los hombres (media=12.68, D.T.=3.85) en el modelo basado en el uso de las propias emociones; $t(262)=2.22$, $p=.027$.

Del mismo modo se analizó si existían diferencias entre las preguntas generales más relevantes planteadas a los participantes en el inicio del cuestionario y cada uno de los modelos expuestos anteriormente y sólo se encontraron diferencias en relación a un aspecto determinado. En concreto, las personas que consideraban que su futura actividad profesional preferida sería la dedicación a la docencia estaban más de acuerdo (media=14.83, D.T.=3.17) que las que no consideraban esa opción como prioritaria (media=13.80, D.T.=3.86) con el modelo basado en el uso de Metáforas e imágenes; ($t(227)=2.05$; $p=.041$). Los que consideraban que su dedicación futura sería la interpretación estaban más de acuerdo (media=15.70, D.T.=3.26) que las que no consideraban esa misma opción como prioritaria (media=14.74, D.T.=3.48) con el modelo basado en el uso de la Técnica; ($t(227)=2.05$; $p=.041$).

1.1.1 ORDEN DE IMPORTANCIA DE LOS MODELOS

Se plantea posteriormente a las preguntas relacionadas con los modelos de mejora de la expresividad si plantearían un orden de importancia entre ellos. Un 67.8% ($n=187$) de la muestra contestó afirmativamente a la pregunta (un 5.8% de personas no respondieron). Entre los que respondieron que sí tiene importancia, la mayoría considera que el modelo D (uso de la técnica) es el más importante (40.2% de las respuestas), a continuación el modelo B (uso de metáforas e imágenes), el C (uso de las propias emociones) y por último el A (uso del modelado). De las personas que respondieron que sí existe un orden de importancia entre modelos un 7.0% no respondió a la pregunta sobre cuál sería el orden de importancia entre los modelos. De las 174 personas restantes, el 87.9% ordenó los cuatro modelos, el 2.3% dio un

orden para tres de los modelos, un 3.4% ordena dos modelos, el 6.3% sólo ofrece un modelo como el más relevante.

A la pregunta sobre si elegiría varios modelos, un 90.0% afirma que sí. Al concretar cuál elegiría, las respuestas indican que se considera en primer lugar el modelo D (29.8%) y ligeramente en menor medida el B, el A y finalmente el C. La última pregunta de este bloque se refería a si elegirían un único modelo por encima de los demás: el 32.6% de la muestra total respondió que sí. Y un 30.2% de estos eligió el modelo D.

A continuación se pueden observar una serie de figuras que permiten apreciar las preferencias de los participantes entre los modelos y las preguntas sobre ellos expuestos anteriormente. Los porcentajes para los modelos elegidos en cada orden se calcularon entre aquellos que eligieron algún modelo en ese orden, por lo que la suma es en todos los casos del 100%. Todos los datos específicos de estos descriptivos se presentan en la Tabla 2.6 recogida en el anexo V.

Figura 2.5. Comparativa de los modelos por orden de IMPORTANCIA escogidos por los participantes con un orden establecido.

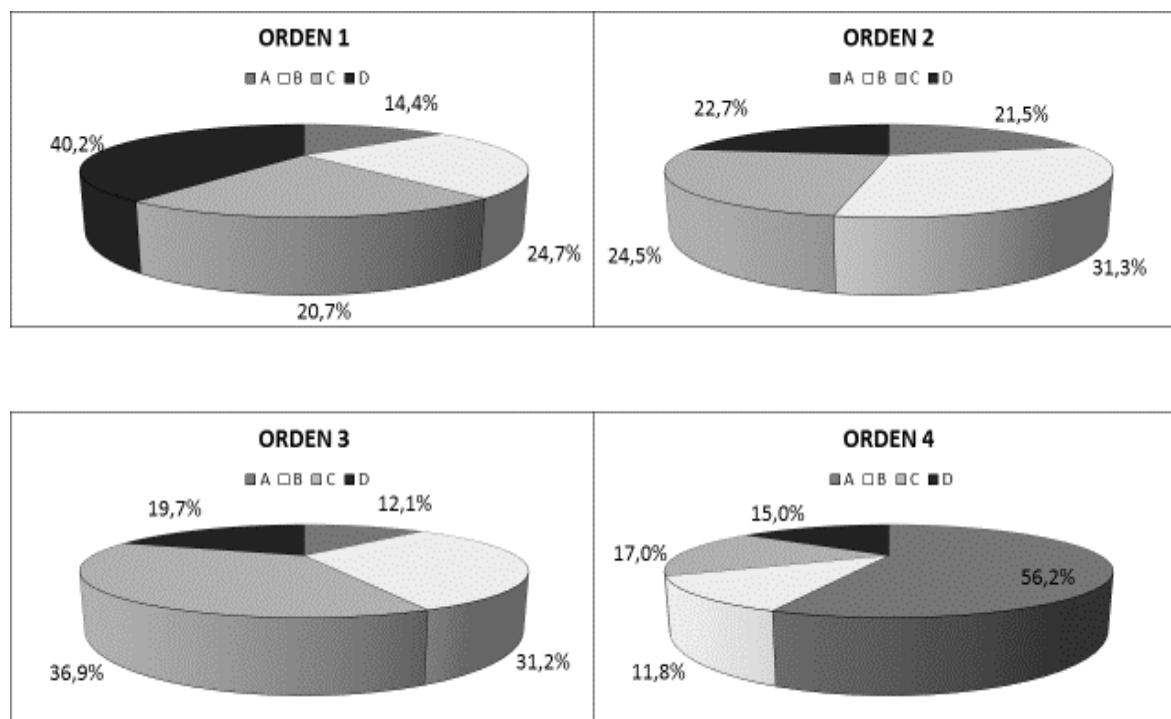


Figura 2.6. Comparativa de los modelos por orden de ELECCIÓN escogidos por los participantes con un orden establecido de importancia.

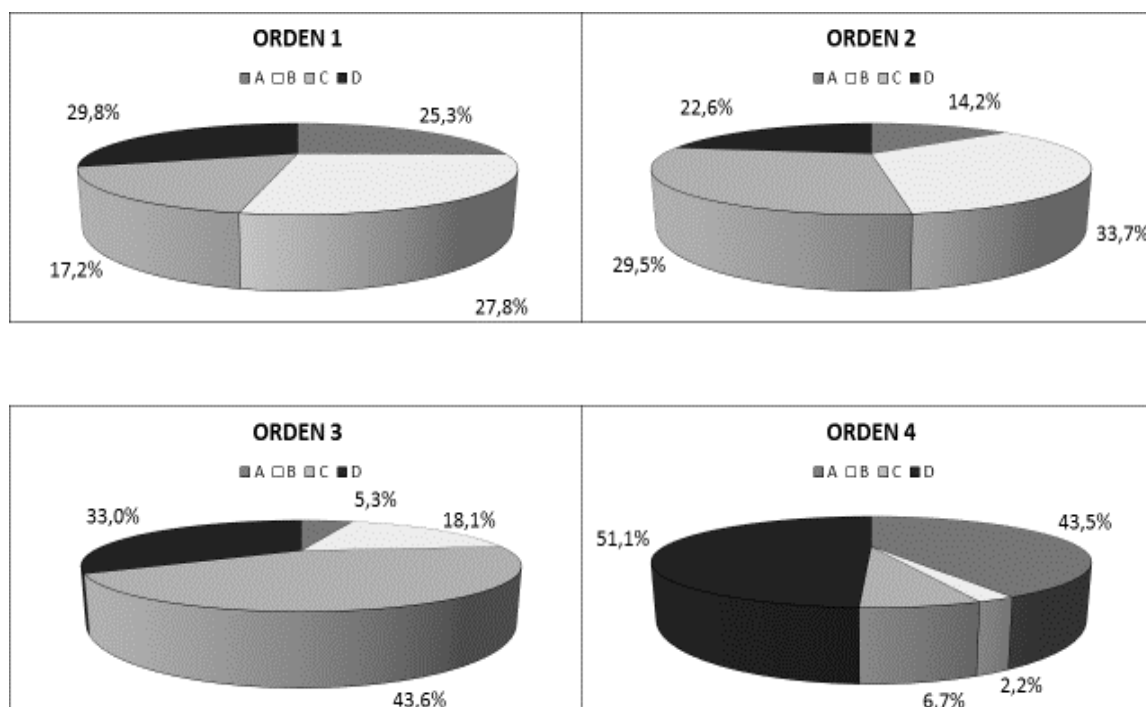
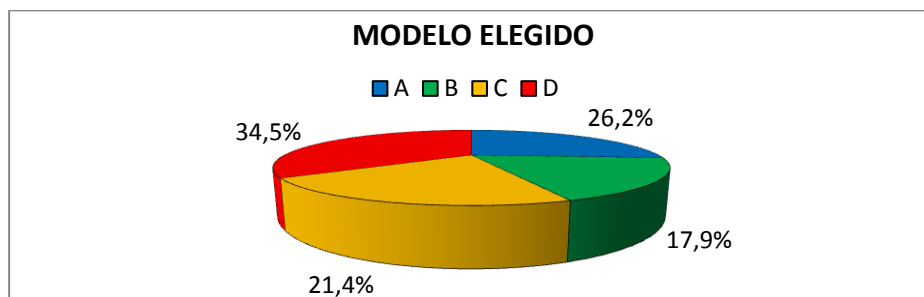


Figura 2.7. Modelo elegido en el caso de que sólo se pueda escoger uno.

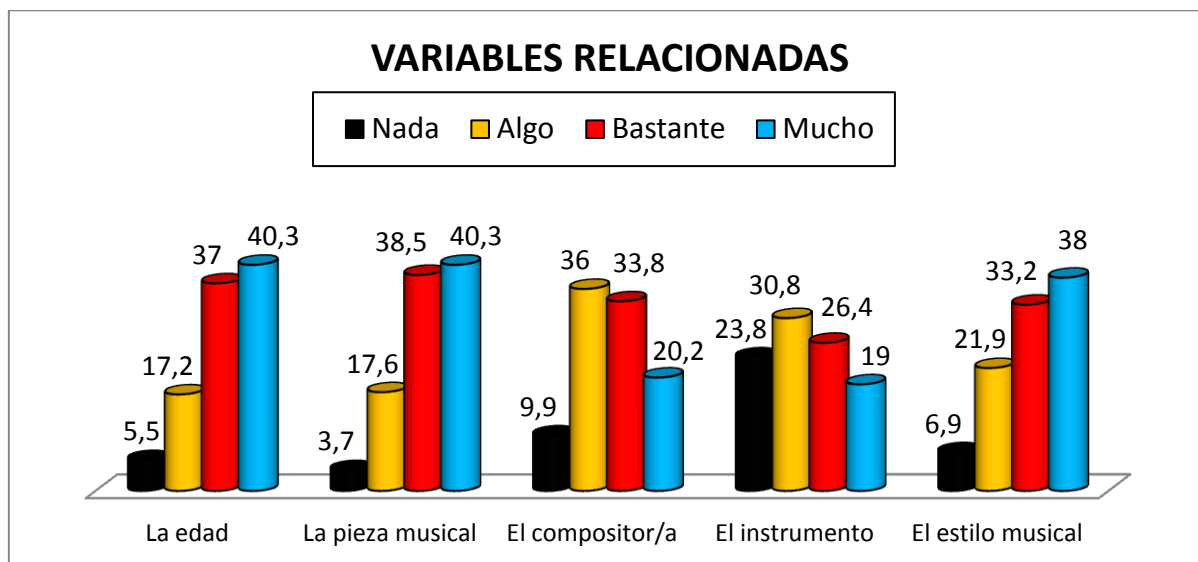


1.1.2 VARIABLES RELACIONADAS

Los factores establecidos como variables que influyen en la expresividad musical fueron planteados para conocer la opinión de los participantes sobre su efecto en la expresividad y también en las variables anteriores relacionadas con los modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad. De acuerdo con las escalas de grado de acuerdo de 1 a 4, ya explicadas en apartados previos, la edad del alumno (media: 3.12, D.T: 0.88), la pieza musical (media: 3.15, D.T: 0.84), el compositor/a (media: 2.64, D.T 0.91), el instrumento (media: 2.41, D.T: 1.05) y el estilo musical a interpretar (media: 3.02, D.T 0.94) son aspectos que pueden influir en la expresividad. En la Tabla 2.7 del anexo V se muestran

la distribución y datos descriptivos de las respuestas a los ítems relacionados con cada una de estas variables en la muestra total. La figura siguiente muestra gráficamente los resultados obtenidos.

Figura 2.8. Porcentajes de los valores de diferentes variables potencialmente relacionadas con los modelos de mejora de la expresividad.



Para poder concretar más sobre la posible influencia de la edad del alumno, se solicitó a los participantes que seleccionaran el modelo que consideraban más y menos adecuado en función de la edad. No todos los participantes establecieron un orden, muchos piensan que no hay ningún modelo más o menos adecuado en las distintas etapas consideradas (primera infancia, etapa infantil, adolescencia y adulta). En cuanto al modelo considerado como el más adecuado un 6.2% de la muestra considera que no hay ninguno en la primera infancia (menores de 6 años), un 5.8% en la etapa infantil (6-12 años), un 5.8% en la adolescencia y un 4.7% en la edad adulta. Respecto al modelo menos adecuado, en la primera infancia el 9.9% considera que no hay ninguno, como un 14.8% en la etapa infantil, un 19.5% en la etapa adolescente y un 5.2% en la etapa adulta. Por otro lado, muchos participantes no seleccionaron un modelo en concreto aunque era lo que se solicitaba (entre un 9% y un 10% dependiendo de la pregunta específica). A continuación, en las figuras 2.9 y 2.10 se recogen los datos de la variable edad según la etapa en relación al modelo más y menos adecuado según el total de los participantes, elegidos en primer orden. En el anexo V se recogen las tablas 2.8 y 2.9 donde se pueden observar los datos en el orden elegido por los participantes de la elección en los diferentes ordenes que se ofrecieron (hasta cuatro) de dichos modelos.

Figura 2.9. Distribución de las puntuaciones de la variable edad según la etapa en relación a la selección del modelo MÁS adecuado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresividad en primer orden.

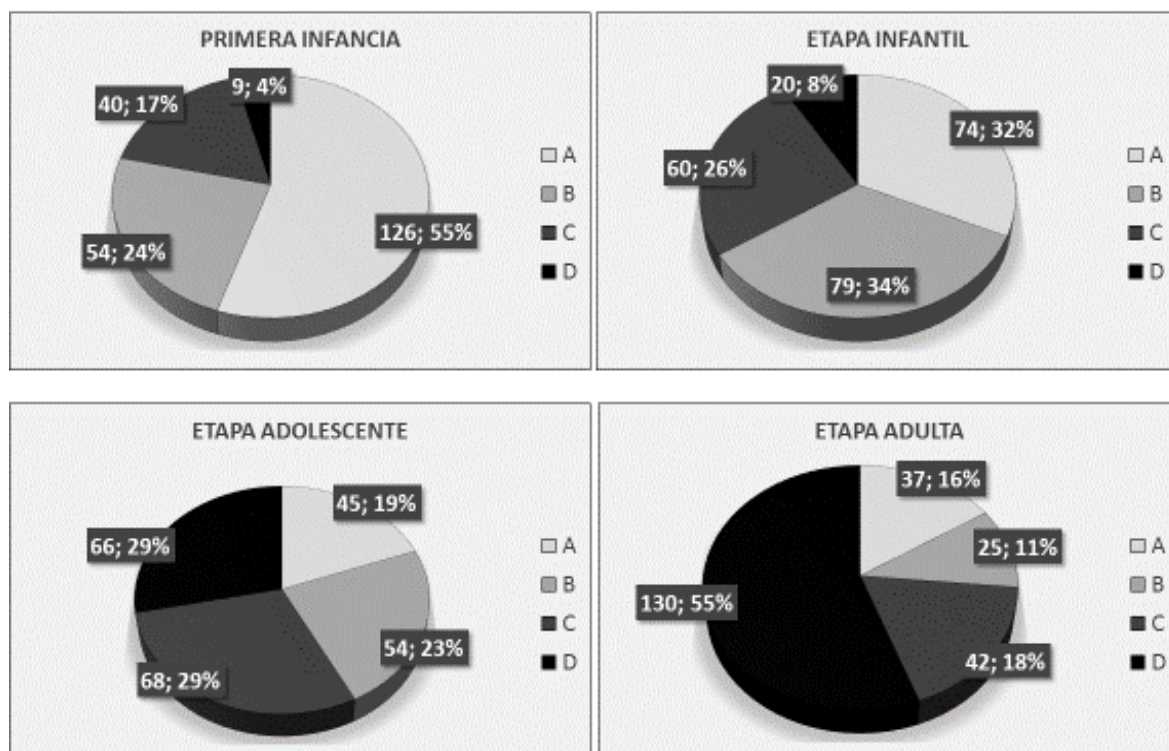
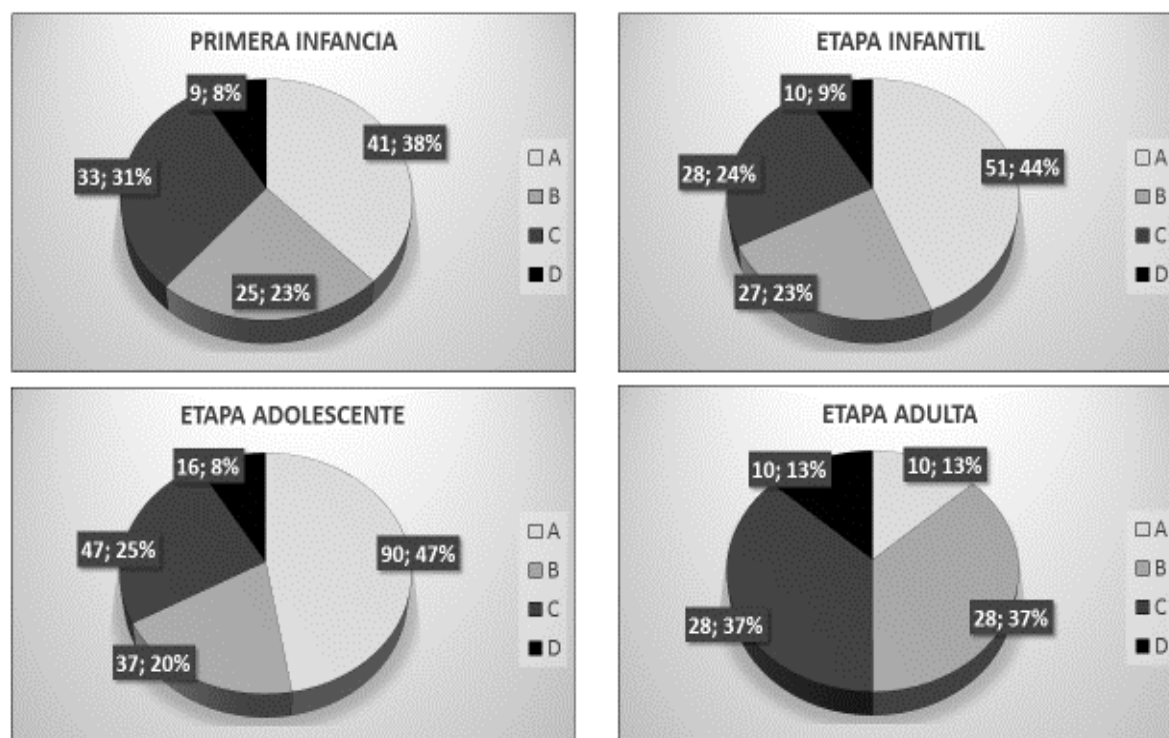


Figura 2.10. Distribución de las puntuaciones de la variable edad según la etapa en relación a la selección del modelo MENOS adecuado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresividad.



Como puede verse en las tablas 2.8 y 2.9 incluidas en el anexo V, los participantes respondieron en menor medida al establecer un segundo, tercero y cuarto orden de selección. Según el orden que se estableció o la etapa a la que se hacía referencia varió la participación.

En la elección en segundo lugar del modelo más adecuado, la participación fue de una media de un 15.2%. Los resultados en la elección del tercer orden tuvieron una respuesta de sólo el 5.7% y por último en el cuarto orden sólo respondieron un 2.5%. En este segundo orden se consideró que el modelo más adecuado sería el C en la primera infancia y para la etapa adolescente, el B y el C por igual en la etapa infantil y el B en la etapa adulta. Se estableció en tercer orden el modelo C como mejor considerado en todas las etapas. Por último, en cuarto lugar se consideró que el más recomendado para todas las etapas era el D.

Respecto a la pregunta sobre el modelo menos adecuado la respuesta para establecer un segundo orden de importancia se redujo a un 7.5%, sólo un 1% participó en establecer un tercer orden y tan sólo un participante (0.1%) estableció un cuarto orden pero sólo en una de las etapas, en la primera infancia.

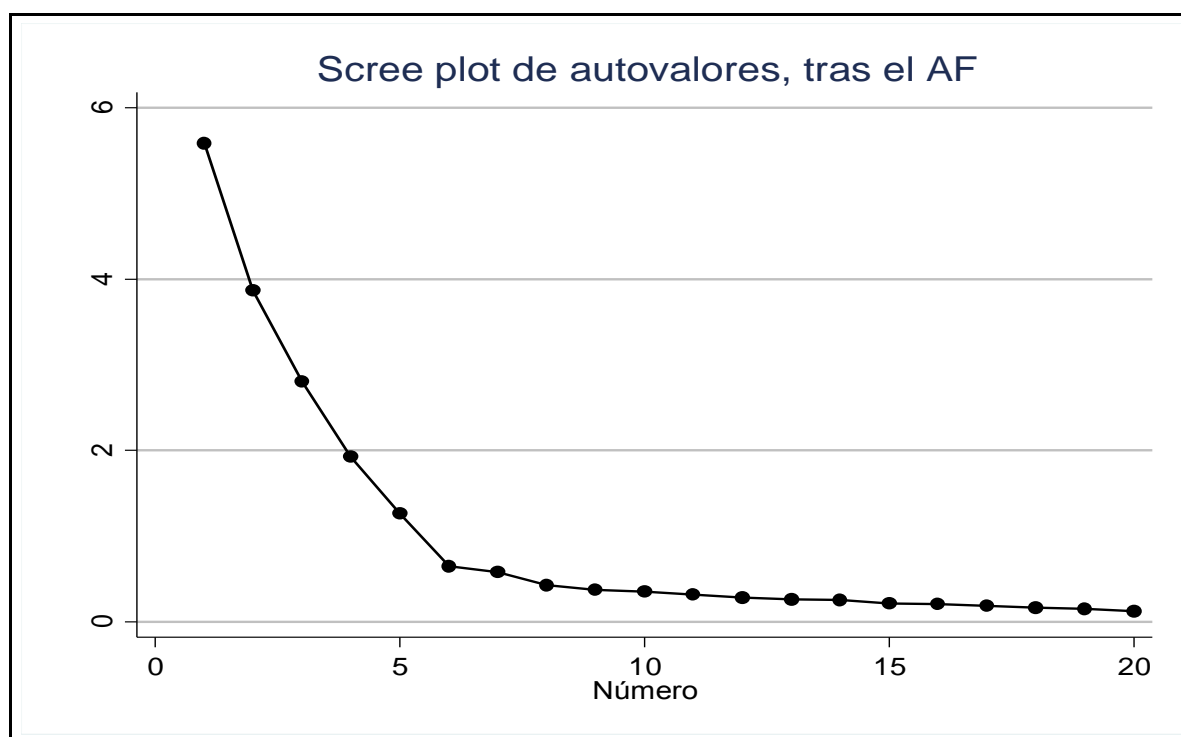
El modelo considerado menos adecuado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresividad varió según el orden previo que establecieron los participantes. En segundo orden, se consideró el modelo D como el menos adecuado en la primera infancia, C en la etapa infantil y B en la etapa adolescente y adulta. En tercer orden se consideró el D en la primera infancia y en la etapa adulta, el C y el D en la etapa infantil y en la etapa adolescente. En cuarto orden sólo se escogió el modelo D en la primera infancia.

1.1.3 ANÁLISIS FACTORIALES EXPLORATORIOS Y CONFIRMATORIOS

En primer lugar se realizó un Análisis Factorial exploratorio para analizar la estructura de dimensiones sobre los modelos de enseñanza aprendizaje de la expresividad. Para ello se introdujeron simultáneamente los 20 ítems referidos a los cuatro modelos sobre la enseñanza-aprendizaje de la expresividad. En el procedimiento de extracción se encontraron cinco autovalores superiores a 1. Asimismo, el scree plot (Figura 2.11) sugería un cambio acentuado en la pendiente entre el quinto y sexto componente. Sin embargo, la solución con cinco factores resultaba poco interpretable, con algunas cargas factoriales cruzadas y un factor que

agrupaba básicamente pesos negativos. Se decidió retener una solución de cuatro factores que explicaban un 70.89% de la varianza, con autovalores de 5.58, 3.87, 2.80 y 1.93. El valor elevado de la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (0.847) y la prueba de esfericidad de Barlett estadísticamente significativa ($\chi^2(190)=3605.1$, $p>.001$) avalan la adecuación de los datos para la realización del análisis factorial.

Figura 2.11. Scree plot de los autovalores tras la extracción mediante Componentes Principales sobre los 20 ítems de modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad.



Tras la rotación oblicua de los ejes, la solución factorial es la presentada en la Tabla 2.10. Los cuatro factores retenidos explicaban un 80.34% de la varianza de las puntuaciones. Las cargas factoriales se corresponden con la estructura planteada en el cuestionario, cada ítem presenta saturaciones elevadas en el factor en el que las presentan el resto de los ítems referidos al mismo modelo de enseñanza-aprendizaje de la expresividad y saturaciones pequeñas en el resto de factores. De este modo, los datos ofrecen apoyo empírico para el uso separado de puntuaciones totales para cada uno de los cuatro modelos, es decir, agrupar las puntuaciones por subescalas de acuerdo con la separación planteada en el cuestionario y sumando las puntuaciones de cada uno de los cinco ítems de cada uno de los cuatro modelos.

Tabla 2.10. Estructura factorial de los ítems modelos sobre la enseñanza-aprendizaje de la expresividad. Matriz de configuración (rotación oblimin directo).

Ítems	FACTOR			
	I	II	III	IV
<i>Modelado</i>				
¿Has estado en esa situación alguna vez?	0.175	0.425	0.238	-0.026
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	-0.009	0.879	0.187	-0.071
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	-0.042	0.863	0.101	-0.052
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	0.011	0.884	0.217	-0.119
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	-0.061	0.756	0.121	-0.067
<i>Metáforas o imágenes</i>				
¿Has estado en esa situación alguna vez?	0.290	-0.020	0.208	-0.505
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	0.407	0.043	0.133	-0.841
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	0.418	0.081	0.142	-0.899
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	0.441	0.101	0.216	-0.851
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	0.354	0.120	0.130	-0.802
<i>Uso de las propias emociones</i>				
¿Has estado en esa situación alguna vez?	0.558	-0.046	0.186	-0.266
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	0.896	-0.022	0.079	-0.426
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	0.880	-0.78	0.115	-0.419
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	0.924	-0.004	0.129	-0.412
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	0.812	-0.001	0.106	-0.455
<i>Técnica</i>				
¿Has estado en esa situación alguna vez?	0.112	0.078	0.621	-0.039
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	0.053	0.191	0.846	-0.020
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	0.101	0.158	0.846	-0.169
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	0.135	0.180	0.867	-0.226
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	0.139	0.127	0.772	-0.181

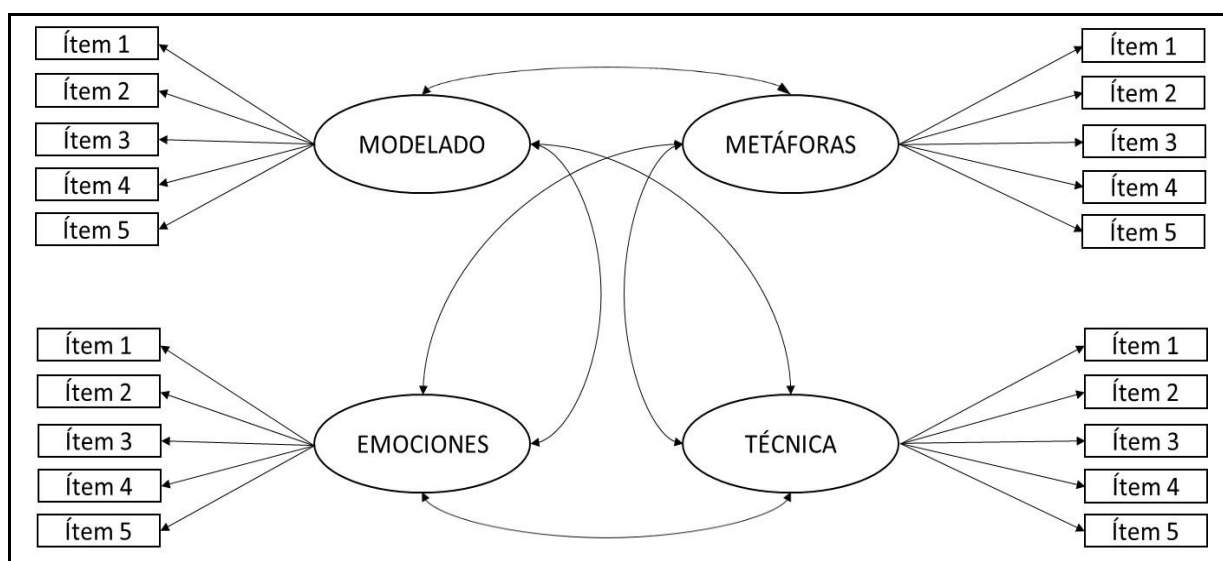
Nota: Los números resaltados en negrita indican el factor en el que cada ítem presenta la mayor carga factorial.

La correlación entre los diferentes factores (ya que la rotación fue oblicua), se presenta en la tabla 2.11 en el anexo V. Las correlaciones entre los cuatro factores fueron en general reducidas (entre .05 y .36), indicando sólo pequeñas relaciones entre las puntuaciones de estos factores, lo que indica que las opiniones sobre cada modelo en general son independientes de las de los otros modelos.

A continuación se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio, con la muestra total, para los cuatro modelos de mejora de la expresividad. Se estimaron cuatro factores latentes, con los cinco ítems de cada uno los cuatro modelos asignados a factores separados. Se observó un ajuste adecuado para la estructura teórica, de acuerdo a los diferentes índices de ajuste: Chi-cuadrado (21) = 4010.0, $p < .001$; CFI = 0.965; TLI=0.982; RMSEA = 0.114; WRMR =1.356. Los pesos estandarizados y no estandarizados de cada uno de los ítems en su factor latente se muestran en la Tabla 2.12. La estructura contrastada se representa gráficamente en la figura 2.12.

Todos los pesos entre ítems y factores latentes fueron estadísticamente significativos (con $p < .001$), positivos y con valores medio-altos en su asociación con el modelo al que se supone que deberían estar vinculados. La asociación de los primeros ítems fue un poco más baja que el resto (los pesos no estandarizados no son valorables en este caso, ya que están fijados a 1 para conseguir la identificación matemática de la ecuación), lo que se explica porque, aunque relacionada con el resto de preguntas del mismo modelo es la única que no representa directamente una valoración del sujeto sino el recuerdo de una experiencia que no depende directamente del mismo, aunque sí puede influir en la valoración que tiene sobre ese modelo. Por todo ello podemos decir que se confirma la consistencia de las preguntas sobre los modelos.

Figura 2.12. Representación gráfica del modelo de análisis factorial confirmatorio para los cuatro modelos de mejora de la expresividad (muestra total).



Nota: la gráfica representa cómo cada una de las cinco preguntas referidas a cada modelo de mejora de la expresividad está linealmente relacionada con un factor latente (no observado) sobre cada modelo de mejora de la expresividad, mientras que la relación con otros modelos es fijada a cero. Además, se permite que todos los modelos latentes estén correlacionados entre sí.

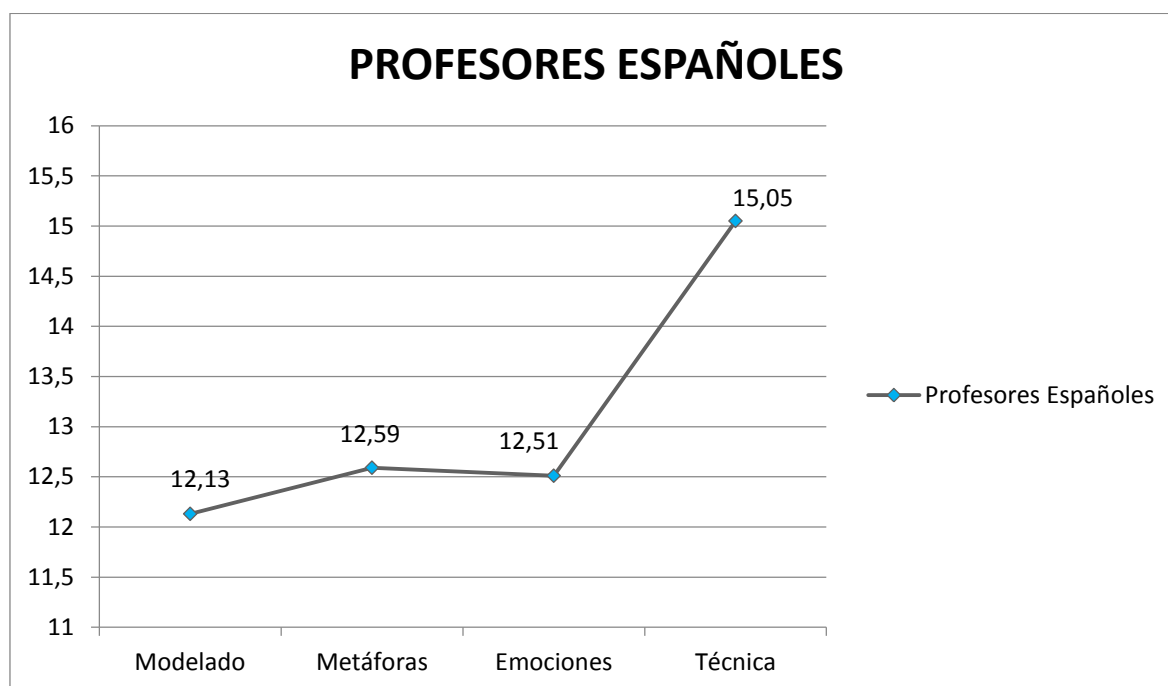
Tabla .2.12. Coeficientes de regresión, análisis factorial confirmatorio sobre modelos de mejora de la expresividad.

Ítems	No estandarizado	Error típico	Peso estandarizado
<i>Modelado</i>			
¿Has estado en esa situación alguna vez?	1.000	0.000	0.513
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	1.823	0.192	0.935
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	1.762	0.187	0.903
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	1.794	0.189	0.919
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	1.587	0.171	0.813
<i>Metáforas o imágenes</i>			
¿Has estado en esa situación alguna vez?	1.000	0.000	0.612
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	1.442	0.107	0.883
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	1.526	0.113	0.934
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	1.488	0.106	0.911
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	1.389	0.101	0.851
<i>Uso de las propias emociones</i>			
¿Has estado en esa situación alguna vez?	1.000	0.000	0.619
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	1.525	0.103	0.944
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	1.515	0.102	0.938
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	1.555	0.104	0.963
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	1.422	0.095	0.880
<i>Técnica</i>			
¿Has estado en esa situación alguna vez?	1.000	0.000	0.672
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	1.313	0.089	0.833
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	1.362	0.092	0.916
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	1.390	0.094	0.934
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	1.261	0.090	0.848

1.1.4 COMPARACIONES INTRA-GRUPO

Cuando se realizaron comparaciones separadamente en cada grupo (profesores españoles, estudiantes españoles, ingleses y portugueses) respecto a si las puntuaciones totales en algún modelo eran superiores, mediante contrastes de medias pareados para muestras relacionadas, se encontró que en el grupo de profesores españoles las puntuaciones en el modelo basado en el uso de la técnica fueron superiores a las del uso del modelado ($t(41)=4.92$; $p<.001$), a las del uso de metáforas o imágenes ($t(41)=3.93$; $p<.001$) y a las del uso de las propias emociones del alumno ($t(40)=3.66$; $p=.001$). No hubo ninguna diferencia estadísticamente significativa en el resto de las comparaciones. Estos resultados se ilustran gráficamente en la siguiente figura.

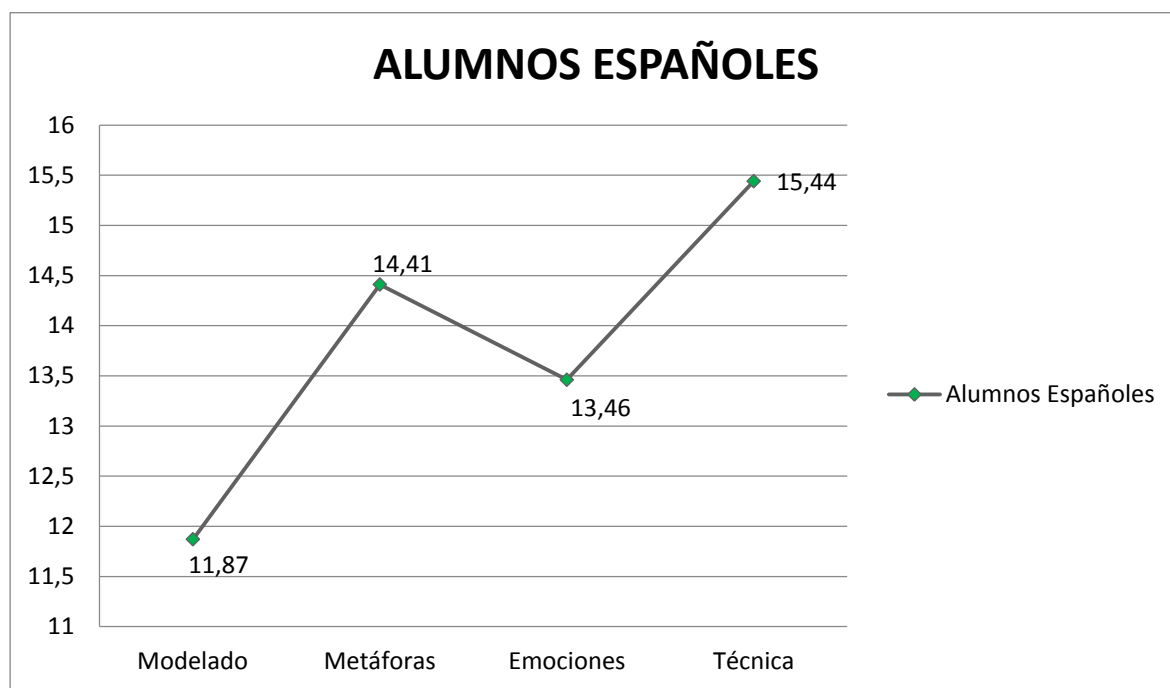
Figura 2.13. Diferencias entre modelos de aprendizaje en el grupo de profesores españoles.



Respecto a los estudiantes españoles, las puntuaciones en el modelo basado en el uso de la técnica eran superiores a las del uso del modelado ($t(113)=9.03$; $p<.001$), y a las del uso de las propias emociones del alumno ($t(112)=4.31$; $p<.001$), y a las del modelo basado en el uso de metáforas o imágenes ($t(114)=2.50$; $p=.014$). Asimismo, las puntuaciones sobre el modelo basado en el uso de metáforas fueron superiores a las del modelado ($t(115)=6.24$;

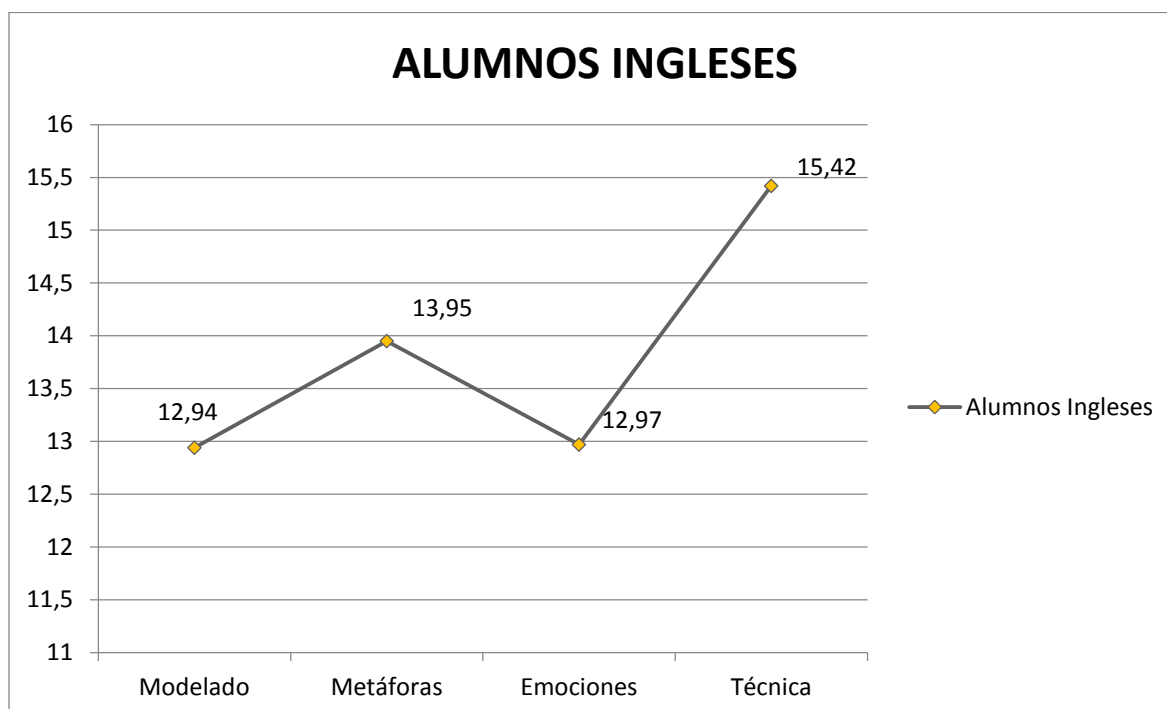
$p<.001$) y a las del uso de las emociones del alumno ($t(113)=2.87$; $p=.005$). Finalmente, las puntuaciones en el modelo basado en el uso de las emociones fueron superiores a las del basado en el modelado ($t(112)=3.30$; $p=.001$). Las diferencias en las actitudes respecto a los diferentes modelos en el grupo de alumnos se ilustran en la siguiente figura.

Figura 2.14. Diferencias entre modelos de aprendizaje en el grupo de alumnos españoles.



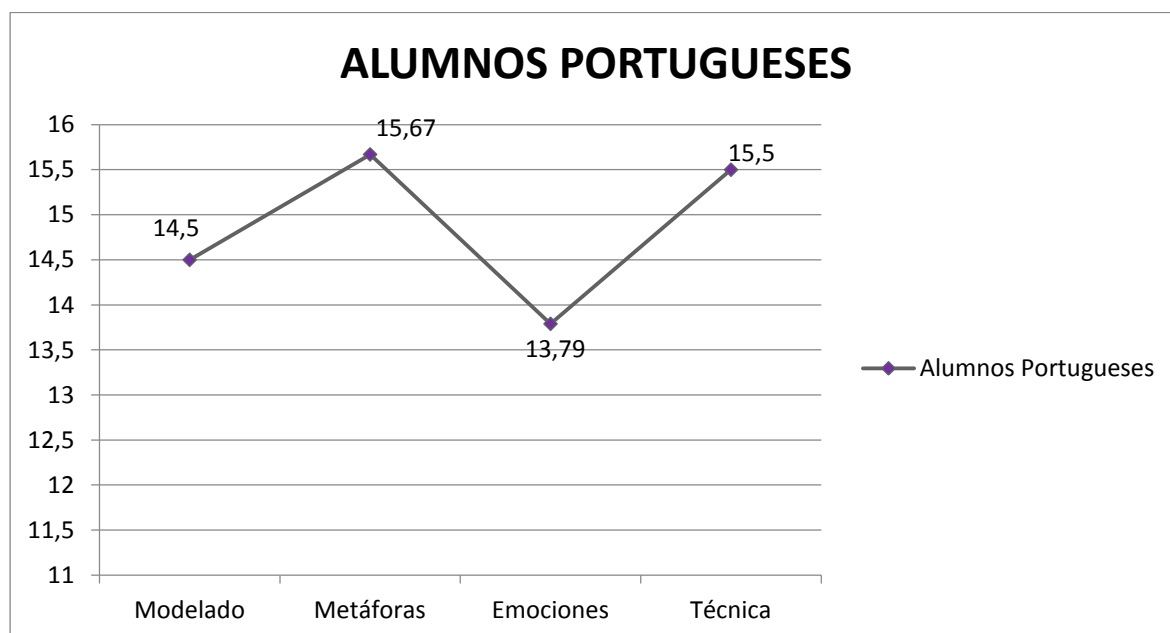
Por otra parte, en el grupo de estudiantes ingleses las puntuaciones en el modelo basado en el uso de la técnica fueron superiores a las del uso del modelado ($t(76)=4.64$; $p<.001$), a las del uso de metáforas o imágenes ($t(76)=2.52$; $p=.014$) y a las del uso de las propias emociones del alumno ($t(76)=4.51$; $p<.001$). Asimismo, las puntuaciones sobre el modelo basado en el uso de metáforas fueron superiores y a las del uso de las emociones del alumno ($t(78)=2.16$; $p=.034$), pero no fueron diferentes de las del modelado ($t(77)=1.66$; $p=.100$). No hubo tampoco diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones en el modelo basado en el uso de las emociones y las del basado en el modelado ($t(77)=0.06$; $p=.950$). Estos resultados se ilustran gráficamente en la siguiente figura.

Figura 2.15. Diferencias entre modelos de aprendizaje en el grupo de estudiantes ingleses.



Finalmente, en el grupo de estudiantes portugueses, la única diferencia estadísticamente significativa entre modelos fue una puntuación superior para el modelo basado en el uso de metáforas o imágenes respecto al uso de las propias emociones de alumno ($t(29)=2.23$; $p=.034$), sin diferencias en el resto de las comparaciones, aunque las puntuaciones en el modelo basado en la técnica mostraron una tendencia a ser mayores que las basadas en el uso de las propias emociones del alumno ($t(27)=1.91$; $p=.067$), aunque el pequeño tamaño muestral, junto con las pérdidas de respuestas para algunos de los modelos explicarían que no se alcance la significación estadística en esta comparación (no así en el resto, donde ni siquiera se aprecia un valor cercano a la significación estadística como ocurre en este caso). Estos resultados se ilustran gráficamente en la siguiente figura.

Figura 2.16. Diferencias entre modelos de aprendizaje en el grupo de estudiantes portugueses.



1.2 COMPARACIÓN ENTRE LOS ESTUDIANTES DE DIFERENTES PAISES

En primer lugar, se presentan las comparaciones entre los alumnos de los tres países de los descriptivos de las preguntas específicas de los cuatro modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad y de las puntuaciones totales:

1. *Modelado*: Al analizar la distribución de respuestas a cada una de las preguntas sobre el modelo de aprendizaje centrado en el modelado de la expresividad, encontramos que existe una asociación estadísticamente significativa entre el país y todas las preguntas de este modelo. Las distribuciones de frecuencias de cada uno de estos ítems así como el resultado del contraste estadístico (Kruskal-Wallis) y la dirección de las diferencias pueden verse en la siguiente tabla. Concretamente, de acuerdo con los test post-hoc de comparaciones pareadas entre cada par de países (con el nivel de significación ajustado para comparaciones múltiples, $p=.0083$), en la primera pregunta, pese al efecto globalmente significativo, no hubo diferencias entre países, tan sólo una diferencia prácticamente significativa entre alumnos españoles e ingleses ($p=.0087$). En la segunda pregunta, en cambio, tanto los alumnos ingleses ($p<.001$) y portugueses ($p<.001$), sin diferencias entre ellos, presentaron puntuaciones superiores a los españoles. En las pregunta 3 y 4, los alumnos portugueses

obtuvieron puntuaciones superiores a los españoles ($p=.001$ y $p<.001$, respectivamente) sin diferencias en las otras dos comparaciones. Finalmente, en la quinta pregunta, los alumnos portugueses obtuvieron puntuaciones superiores a los españoles ($p<.001$) y a los ingleses ($p=.001$), sin diferencias entre españoles e ingleses.

Tabla 2.13. Comparación de las muestras de alumnos de los diferentes países en la distribución de las puntuaciones en el modelo de mejora de la expresividad centrado en el MODELADO.

Ítem	Categorías de respuesta	España n (%)	Inglaterra n (%)	Portugal n (%)	Totales n (%)	p^*
¿Has estado en esa situación alguna vez?	Nada	4 (3.4)	2 (2.5)	4 (10.8)	10 (4.3)	.038
	Algo	25 (21.4)	8 (10.1)	3 (8.1)	36 (15.5)	
	Bastante	48 (41.0)	29 (36.7)	15 (40.5)	92 (39.5)	
	Mucho	40 (34.2)	40 (50.6)	15 (40.5)	95 (40.8)	
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	Nada	24 (20.5)	6 (7.6)	3 (8.1)	33 (14.2)	<.001
	Algo	61 (52.1)	26 (32.9)	7 (18.9)	94 (40.3)	
	Bastante	18 (15.4)	40 (50.6)	17 (45.9)	75 (32.2)	
	Mucho	14 (12.0)	7 (8.9)	10 (27.0)	31 (13.3)	
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	Nada	20 (17.1)	7 (8.9)	2 (5.6)	29 (12.5)	.004
	Algo	53 (45.3)	27 (34.2)	8 (22.2)	88 (37.9)	
	Bastante	23 (19.7)	37 (46.8)	17 (47.2)	77 (33.2)	
	Mucho	21 (17.9)	8 (10.1)	9 (25.0)	38 (16.4)	
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	Nada	18 (15.5)	8 (10.3)	2 (5.4)	28 (12.1)	.001
	Algo	64 (55.2)	33 (42.3)	11 (29.7)	108 (46.8)	
	Bastante	19 (16.4)	31 (39.7)	14 (37.8)	64 (27.7)	
	Mucho	15 (12.9)	6 (7.7)	10 (27.0)	31 (13.4)	
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	Nada	40 (34.2)	22 (27.8)	8 (21.6)	70 (30.0)	<.001
	Algo	46 (39.3)	39 (49.4)	6 (16.2)	91 (39.1)	
	Bastante	27 (23.1)	16 (20.3)	12 (32.4)	55 (23.6)	
	Mucho	4 (3.4)	2 (2.5)	11 (29.7)	17 (7.3)	

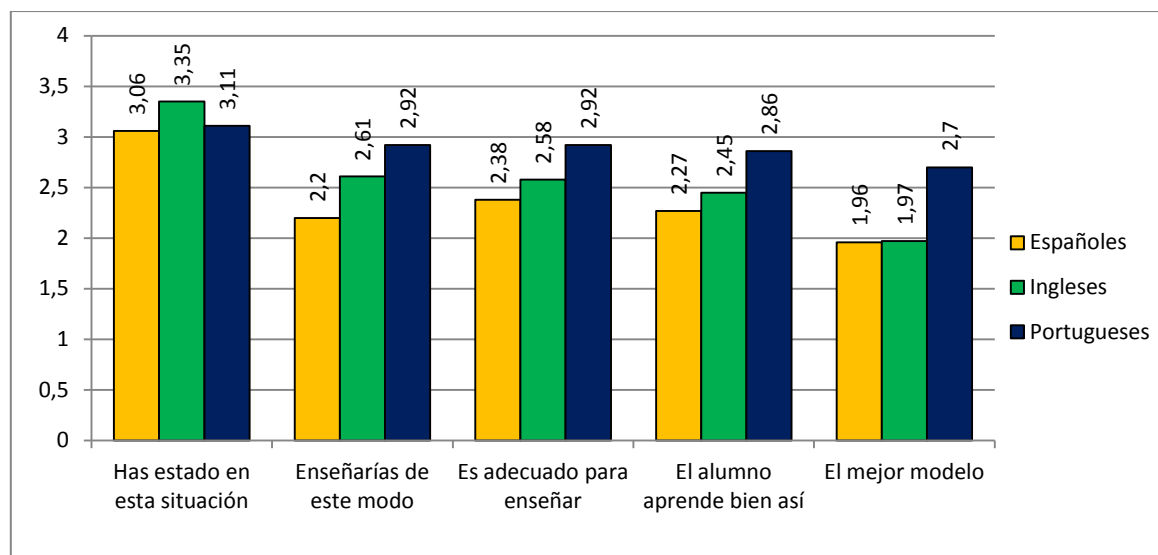
*Test y (Grados de libertad de los contrastes): Kruskal-Wallis (2).

- Resaltados en negrita los contrastes con relaciones estadísticamente significativas.

La comparación de las medias de cada ítem entre ambos grupos muestra resultados similares con efectos estadísticamente significativos para las pruebas ómnibus en las cinco preguntas. Las comparaciones post-hoc (con ajuste de Bonferroni) indicaron que los alumnos ingleses tenían puntuaciones superiores a los españoles en las preguntas 1 ($p=.048$) y 2 ($p=.003$), sin diferencias en las otras tres preguntas. Por su parte, los alumnos portugueses obtuvieron puntuaciones significativamente superiores a los españoles en las preguntas 2 ($p<.001$), 3 ($p=.006$), 4 ($p=.001$) y 5 ($p<.001$). Finalmente, los alumnos portugueses tuvieron puntuaciones significativamente superiores a los ingleses en las preguntas 4 ($p=.044$) y 5 ($p<.001$). Las diferencias de medias entre alumnos españoles e ingleses en este modelo de enseñanza-aprendizaje de la expresividad se ilustran gráficamente en la siguiente Figura 2.17

(la Tabla 2.14 con las medias entre alumnos de distintos países se puede consultar en el anexo V).

Figura 2.17. Puntuaciones medias en las cinco preguntas sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje de la expresividad centrado en el MODELADO.



2. *Uso de metáforas o imágenes:* Respecto a la distribución de respuestas a las cinco preguntas sobre el modelo centrado en el uso de metáforas por parte del profesor para mejorar la expresividad del alumno, los resultados muestran algunas diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, concretamente en las preguntas 3, 4 y 5. Los contrastes pareadas post-hoc (con el nivel de significación ajustado a $p=.0083$), sólo mostraron puntuaciones superiores de los alumnos portugueses en las preguntas 4 ($p=.003$) y 5 (aunque sólo con una tendencia a la significación, $p=.0095$). La distribución de cada pregunta en los dos grupos y los resultados de los contrastes se pueden ver en la siguiente tabla.

Tabla 2.15. Comparación entre los diferentes grupos de alumnos y los totales de estos en la distribución de las puntuaciones en el modelo de enseñanza-aprendizaje de la expresividad centrado en el uso de METÁFORAS O IMÁGENES.

Ítem	Categorías de respuesta	España n (%)	Inglaterra n (%)	Portugal n (%)	Totales n (%)	p^*
¿Has estado en esa situación alguna vez?	Nada	9 (7.7)	16 (20.3)	3 (8.1)	28 (12.0)	.569
	Algo	32 (27.4)	10 (12.7)	5 (13.5)	47 (20.2)	
	Bastante	42 (35.9)	19 (24.1)	17 (45.9)	78 (33.5)	
	Mucho	34 (29.1)	34 (43.0)	12 (32.4)	80 (34.3)	
¿Si tuvieras que	Nada	7 (6.0)	12 (15.2)	1 (2.7)	20 (8.6)	.285

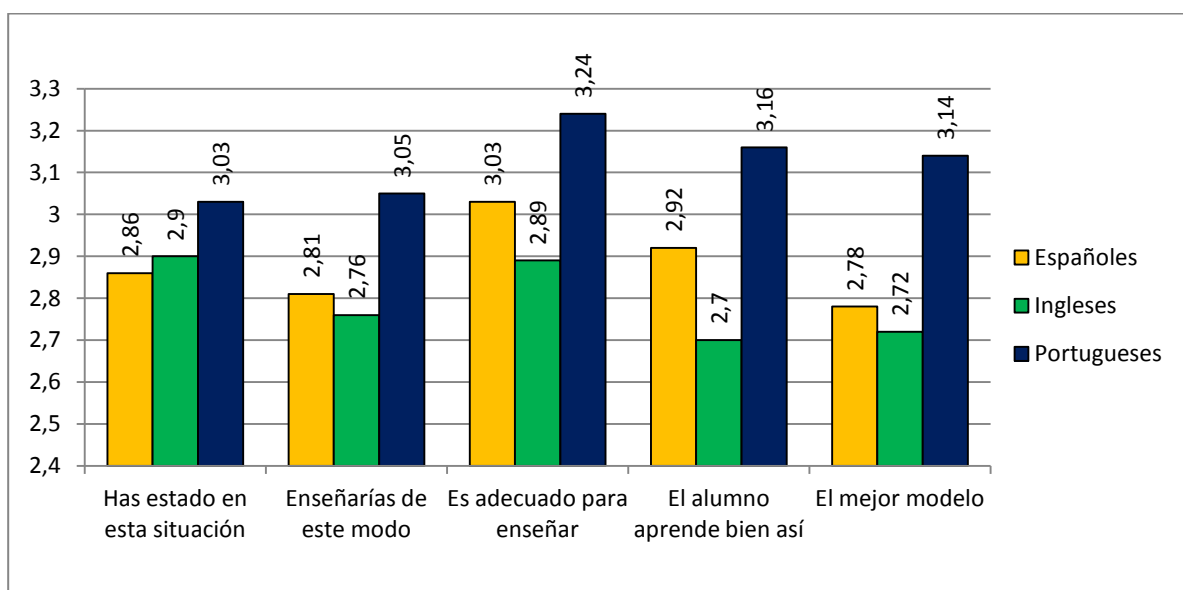
Ítem	Categorías de respuesta	España n (%)	Inglaterra n (%)	Portugal n (%)	Totales n (%)	<i>p</i> *
dar clase, piensas que lo harías de este modo?	Algo	31 (26.5)	14 (17.7)	8 (21.6)	53 (22.8)	.049
	Bastante	56 (47.9)	34 (43.0)	16 (43.2)	106 (45.5)	
	Mucho	23 (19.7)	19 (24.1)	12 (32.4)	54 (23.2)	
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	Nada	4 (3.4)	4 (5.1)	1 (2.7)	9 (3.9)	
	Algo	19 (16.2)	17 (21.5)	5 (13.5)	41 (17.6)	
	Bastante	63 (53.8)	42 (53.2)	15 (40.5)	120 (51.5)	
	Mucho	31 (26.5)	16 (20.3)	16 (43.2)	63 (27.0)	
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	Nada	3 (2.6)	7 (8.9)	2 (5.4)	12 (5.2)	
	Algo	25 (21.4)	21 (26.6)	8 (21.6)	54 (23.2)	
	Bastante	67 (57.3)	40 (50.6)	9 (24.3)	116 (49.8)	
	Mucho	22 (18.8)	11 (13.9)	18 (48.6)	51 (21.9)	
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	Nada	7 (6.0)	8 (10.1)	2 (5.4)	17 (7.3)	
	Algo	31 (26.5)	23 (29.1)	5 (13.5)	59 (25.3)	
	Bastante	60 (51.3)	31 (39.2)	16 (43.2)	107 (45.9)	
	Mucho	19 (16.2)	17 (21.5)	14 (37.8)	50 (21.5)	

*Test (Grados de libertad de los contrastes): Kruskal-Wallis (2).

- Resultados en negrita los contrastes con relaciones estadísticamente significativas.

El mismo resultado se aprecia al observar las medias de cada ítem. Sólo se encontraron efectos estadísticamente significativos en las preguntas 4 y 5. Y las comparaciones post-hoc sólo mostraron una mayor puntuación de los alumnos portugueses respecto a los ingleses en las preguntas 4 ($p=.010$) y 5 ($p=.044$). Los resultados de las medias por grupo se detallan en la Tabla 2.16 en el anexo V. La siguiente Figura 2.18 permite apreciar visualmente el contraste entre grupos.

Figura 2.18. Puntuaciones medias en las cinco preguntas sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje de la expresividad centrado en el uso de METÁFORAS O IMÁGENES.



3. *Uso de las propias emociones del alumno:* En lo que se refiere a la distribución de respuestas a las cinco preguntas sobre el modelo centrado en el uso de las propias emociones del alumno para mejorar la expresividad, los resultados no muestran diferencia estadísticamente significativa entre los grupos. Las distribuciones de frecuencia de las diferentes preguntas para este modelo se muestran en la Tabla 2.17. Igualmente, no hubo diferencias entre grupos en las medias para las diferentes cuestiones sobre este modelo; los resultados de estas comparaciones se muestran en detallados en la Tabla 2.18 (anexo V).

Tabla 2.17. Comparación entre alumnos de los diferentes países participantes en la distribución de las puntuaciones en el modelo de enseñanza-aprendizaje de la expresividad centrado en el uso de las propias emociones del alumno.

Ítem	Categorías de respuesta	España n (%)	Inglaterra n (%)	Portugal n (%)	Totales n (%)	p*
¿Has estado en esa situación alguna vez?	Nada	11 (9.4)	11 (13.9)	6 (16.2)	28 (12.0)	.860
	Algo	45 (38.5)	26 (32.9)	11 (29.7)	82 (35.2)	
	Bastante	31 (26.5)	20 (25.3)	13 (35.1)	64 (27.5)	
	Mucho	30 (25.6)	22 (27.8)	7 (18.9)	59 (25.3)	
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	Nada	10 (8.5)	6 (7.6)	4 (10.8)	20 (8.6)	.529
	Algo	42 (35.9)	31 (39.2)	9 (24.3)	82 (35.2)	
	Bastante	37 (31.6)	31 (39.2)	16 (43.2)	84 (36.0)	
	Mucho	28 (23.9)	11 (13.9)	8 (21.6)	47 (20.2)	
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	Nada	7 (6.0)	6 (7.6)	3 (8.1)	16 (6.9)	.079
	Algo	34 (29.1)	31 (39.2)	10 (27)	75 (32.2)	
	Bastante	49 (41.9)	34 (43.0)	21 (56.8)	104 (44.6)	
	Mucho	27 (23.1)	8 (10.1)	3 (8.1)	38 (16.3)	
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	Nada	10 (8.5)	5 (6.3)	4 (10.8)	19 (8.2)	.371
	Algo	41 (35.0)	33 (41.8)	10 (27)	84 (36.0)	
	Bastante	44 (37.6)	34 (43.0)	14 (37.8)	92 (39.5)	
	Mucho	22 (18.8)	7 (8.9)	9 (24.3)	38 (16.3)	
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	Nada	11 (9.6)	5 (6.3)	1 (3.3)	17 (7.6)	.078
	Algo	48 (42.1)	33 (41.8)	7 (23.3)	88 (39.5)	
	Bastante	41 (36.0)	30 (38.0)	17 (56.7)	88 (39.5)	
	Mucho	14 (12.3)	11 (13.9)	5 (16.7)	30 (13.5)	

*Test (Grados de libertad de los contrastes): Kruskal-Wallis (2).

4. *Uso de la técnica:* Al comparar la distribución de frecuencias entre grupos en los ítems referidos al empleo de la técnica como medio de mejorar la expresividad en los alumnos, no aparece ninguna diferencia, ni siquiera tendencia entre estudiantes españoles, ingleses y portugueses. Igualmente tampoco se encontraron diferencias entre los alumnos de los tres países en las medias de cada uno de los ítems. La distribución de las respuestas en cada uno de los ítems y los descriptivos de los ítems en los grupos y los resultados específicos

de los contrastes estadísticos se muestran en la tabla 2.19 presentada a continuación y en la tabla 2.20 (anexo V). Al igual que en el modelo anterior, dada la falta de diferencias en las pruebas ómnibus no se realizaron contrastes post-hoc para muestras pareadas y no se incluye la representación gráfica de las diferencias en este modelo.

Tabla 2.19. Comparación entre los diferentes grupos de alumnos en la distribución de las puntuaciones en el modelo de enseñanza-aprendizaje de la expresividad centrado en el uso de la TÉCNICA.

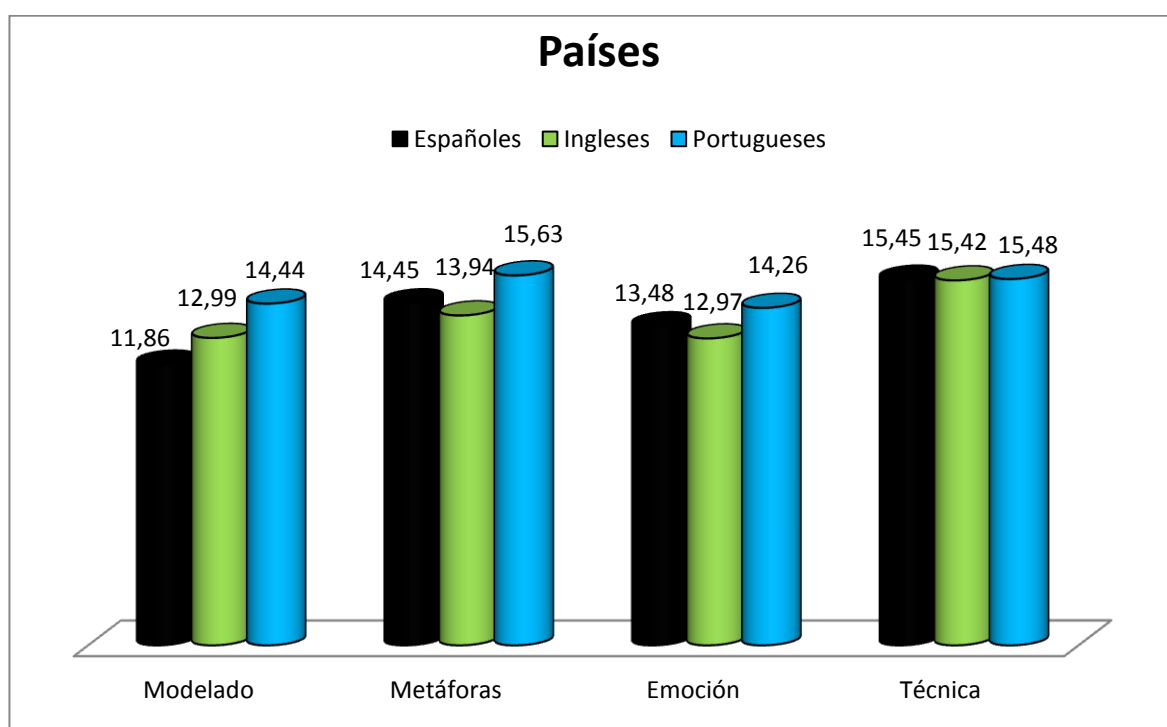
Ítem	Categorías de respuesta	España n (%)	Inglaterra n (%)	Portugal n (%)	Totales n (%)	<i>p</i> *
¿Has estado en esa situación alguna vez?	Nada	3 (2.6)	4 (5.1)	4 (11.4)	11 (4.8)	142
	Algo	18 (15.5)	10 (12.7)	6 (17.1)	34 (14.8)	
	Bastante	36 (31.0)	31 (39.2)	13 (37.1)	80 (34.8)	
	Mucho	59 (50.9)	34 (43.0)	12 (34.3)	105 (45.7)	
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	Nada	1 (0.9)	3 (3.8)	1 (2.9)	5 (2.2)	265
	Algo	23 (19.8)	13 (16.7)	12 (34.3)	48 (21.0)	
	Bastante	56 (48.3)	36 (46.2)	13 (37.1)	105 (45.9)	
	Mucho	36 (31.0)	26 (33.3)	9 (25.7)	71 (31.0)	
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	Nada	1 (0.9)	2 (2.5)	2 (5.7)	5 (2.2)	859
	Algo	21 (18.3)	13 (16.5)	5 (14.3)	39 (17.0)	
	Bastante	50 (43.5)	37 (46.8)	13 (37.1)	100 (43.7)	
	Mucho	43 (37.4)	27 (34.2)	15 (42.9)	85 (37.1)	
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	Nada	1 (0.9)	3 (3.8)	2 (5.9)	6 (2.6)	333
	Algo	24 (20.7)	11 (14.1)	4 (11.8)	39 (17.1)	
	Bastante	59 (50.9)	38 (48.7)	13 (38.2)	110 (48.3)	
	Mucho	32 (27.6)	26 (33.3)	15 (44.1)	73 (32.0)	
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	Nada	7 (6.0)	5 (6.3)	3 (8.8)	15 (6.6)	523
	Algo	36 (31.0)	25 (31.6)	7 (20.6)	68 (29.7)	
	Bastante	46 (39.7)	29 (36.7)	12 (35.3)	87 (38.0)	
	Mucho	27 (23.3)	20 (25.3)	12 (35.3)	59 (25.8)	

*Test (Grados de libertad de los contrastes): Kruskal-Wallis (2).

5. *Puntuaciones totales de cada modelo:* Al comparar las puntuaciones de los cuatro modelos de mejora de la expresividad mediante ANOVAs univariados sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en *Modelado* ($F(2,227)=8.3$, $p<.001$). Los análisis post-hoc mostraron que: los portugueses (media=14.50, DT=3.79) tuvieron puntuaciones significativamente superiores ($p<.001$) a los españoles (media=11.87, DT=3.66), pero no hubo diferencias entre los alumnos portugueses e ingleses ($p=.079$; media=12.94, DT=3.02) ni entre estos con los españoles ($p=.112$). También hubo diferencias prácticamente significativas en *Metáforas o Imágenes* ($F(2,230)=2.9$, $p=.055$). Las pruebas post-hoc sólo indicaron una mayor puntuación ($p=.049$) de los alumnos portugueses (media=15.62, DT=3.46) respecto a los ingleses (media=13.96, DT=3.91), sin diferencias en

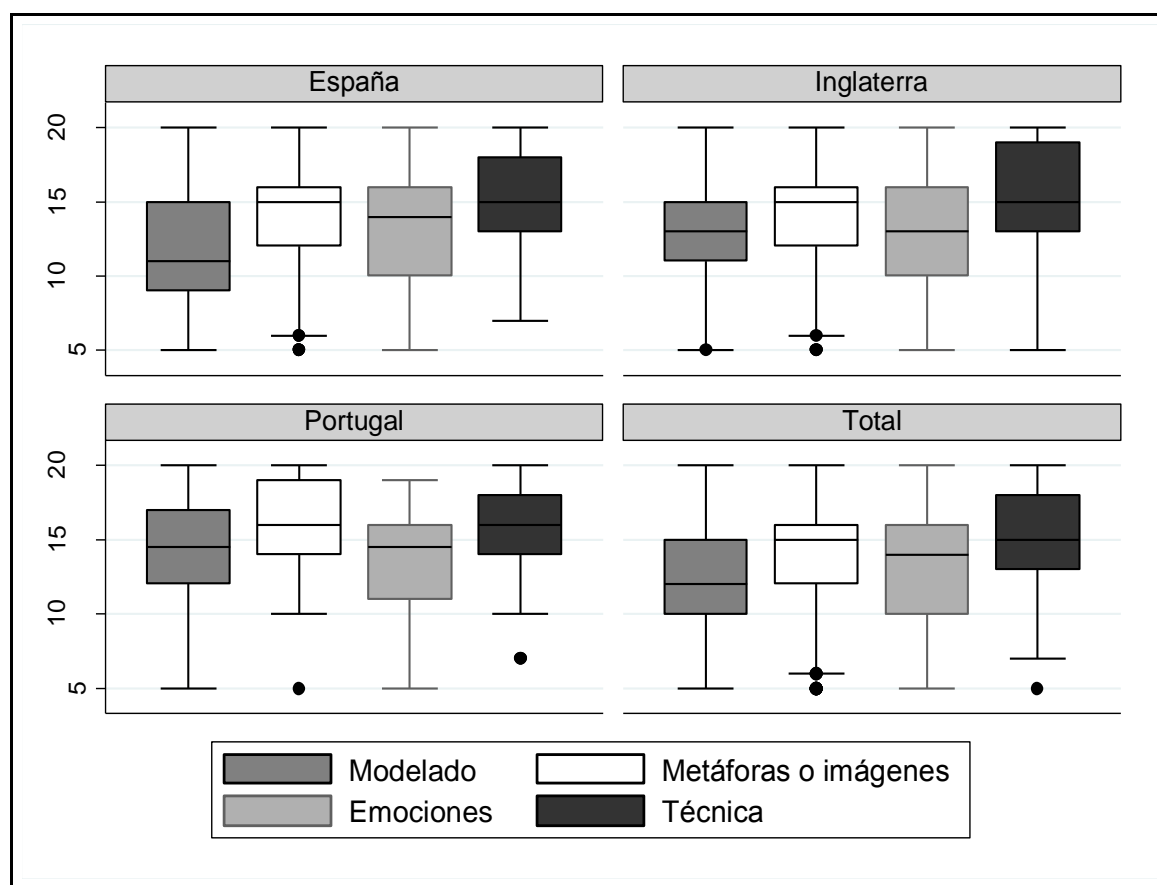
las otras dos comparaciones pareadas. No se encontraron efectos significativos en los análisis respecto a *Uso de las propias emociones* y a *Técnica*. Gráficamente, las diferencias en las medias entre los tres grupos de alumnos en los cuatro modelos sobre mejora de la expresividad se representan en la siguiente figura 2.19.

Figura 2.19. Medias puntuaciones totales modelos de mejora de la expresividad.



Y en la siguiente figura (2.20), se puede ver la distribución de los cuatro modelos separadamente para cada uno de los tres grupos de alumnos. En la gráfica se puede apreciar la tendencia a mayores puntuaciones en el modelo centrado en la técnica en las muestras de España e Inglaterra (se aprecia que la mediana está por encima de la del resto de modelos e incluso el primer cuartil –el límite inferior de la caja– por encima de la mediana del resto), pero no en la muestra de alumnos de Portugal, en la que se ve que tanto Técnica como Metáforas son superiores.

Figura 2.20. Gráficos de caja, distribución de los modelos de mejora de la expresividad por alumnos de cada país.



1.2.1 ORDEN DE IMPORTANCIA DE LOS MODELOS

En la Tabla 2.21 se muestra la distribución de respuestas de los alumnos de los tres países a las preguntas sobre si, en el caso de que opinaran que podía establecerse un orden de importancia entre los modelos, cuál sería este orden, si elegirían o no varios modelos y en qué orden y si tuvieran que seleccionar sólo un modelo cuál sería.

En la muestra de participantes de España un 77.5% (con 6 datos perdidos), sí establecería un orden entre modelos. El 89.2% elegiría varios modelos. A la pregunta de si elegirían todos los modelos por igual, el 88.3% considera que sí y un 76.4% de la muestra no elegiría uno en concreto.

La muestra de Inglaterra considera también de modo mayoritario que sí establecerían un orden entre los modelos (n=54, 68.4%). Además, el 96.2% elegiría varios modelos. La

mayoría elige uno o dos modelos, sólo 25 participantes (32.9%) consideran la elección de tres modelos y sólo 9 (11.8%) seleccionarían cuatro modelos. A la pregunta sobre si elegiría todos los modelos por igual, el 80.8% considera que no y un 52.6% de la muestra no elegiría uno en concreto.

Un 66.7% de los alumnos portugueses plantearía dicho orden (aunque hubo un alto porcentaje de casos perdidos, el 27.0% de los alumnos portugueses no contestaron a esta pregunta). En la pregunta relativa al orden que establecerían entre modelos, se observa en las respuestas que muchos de los participantes que habían dicho que sí pondrían un orden luego no eligieron ningún modelo específico (el 50%). Sólo 3 estudiantes (33.3%) eligieron únicamente un modelo, el 11.1% eligió dos modelos y el 55.5% eligió cuatro modelos. Respecto a si elegirían varios modelos un 66.7% de los participantes afirma que sí. Además, a la pregunta de si elegirían todos los modelos por igual, el 69.2% considera que no y un 60.0% de la muestra portuguesa considera que elegiría uno en concreto.

Respecto al orden de importancia, los estudiantes españoles e ingleses escogieron como modelo más adecuado en primer orden el D siendo el A el menos escogido, mientras los portugueses valoraron por igual el D y el B, y fue el C el menos escogido. En segundo lugar, los estudiantes españoles y portugueses consideraron el B en segundo orden mientras los ingleses consideraron el D. En tercer lugar los estudiantes españoles escogieron el B y los ingleses escogieron el C mientras los portugueses eligieron el A y el C por igual. Por último, consideraron tanto los españoles como los ingleses el A en cuarto orden, mientras los portugueses consideraron el D. Al concretar cuál de los modelos elegirían las respuestas de los estudiantes indican que los españoles consideran en primer lugar el D, los ingleses el B y los portugueses el B y el D. En segundo orden los estudiantes ingleses y portugueses consideraron el C mientras los españoles consideraron el B. En tercer orden los estudiantes españoles e ingleses escogieron el C mientras los portugueses eligieron el D. Por último, los españoles consideraron el A y el D por igual y los ingleses el D, los portugueses no indicaron ningún modelo en ese cuarto orden de elección. La última pregunta de este bloque se refería a si elegirían un único modelo por encima de los demás: los estudiantes españoles y los ingleses eligieron mayoritariamente el D mientras los portugueses eligieron el C.

Tabla 2.21. Comparación de las muestras de alumnos de los diferentes países en la distribución del modo de ordenar los modelos en general o un orden de elección propio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresividad.

Edades		Modelo más adecuado	España n (%)	Inglaterra n (%)	Portugal n (%)	Totales n (%)
Orden de importancia entre los modelos	1º	A	14 (15.9)	6 (11.3)	2 (22.2)	22 (14.7)
		B	17 (19.3)	17 (32.1)	3 (33.3)	37 (24.7)
		C	19 (21.6)	10 (18.9)	1 (11.1)	30 (20.0)
		D	38 (43.2)	20 (37.7)	3 (33.3)	61 (40.7)
	2º	A	15 (18.3)	13 (25.5)	2 (33.3)	30 (21.6)
		B	32 (39.0)	10 (19.6)	3 (50.0)	45 (32.4)
		C	22 (26.8)	13 (25.5)	1 (16.7)	36 (25.9)
		D	13 (15.9)	15 (29.4)	0	28 (20.1)
	3º	A	11 (14.3)	5 (9.8)	2 (40.0)	18 (13.5)
		B	25 (32.5)	14 (27.5)	1 (20.0)	40 (30.1)
		C	24 (31.2)	22 (43.1)	2 (40.0)	48 (36.1)
		D	17 (22.1)	10 (19.6)	0	27 (20.3)
	4º	A	44 (58.7)	28 (54.9)	0	72 (55.0)
		B	5 (6.7)	10 (19.6)	0	15 (11.5)
		C	13 (17.3)	7 (13.7)	2 (40.0)	22 (16.8)
		D	13 (17.3)	6 (11.8)	3 (60.0)	22 (16.8)
Orden de elección de modelos	1º	A	23 (25.3)	17 (26.2)	2 (22.2)	42 (25.5)
		B	23 (25.3)	21 (32.3)	3 (33.3)	47 (28.5)
		C	18 (19.8)	10 (15.4)	1 (11.1)	29 (17.6)
		D	27 (29.7)	17 (26.2)	3 (33.3)	47 (28.5)
	2º	A	10 (11.4)	8 (12.7)	2 (28.6)	20 (12.7)
		B	33 (37.5)	16 (25.4)	2 (28.6)	51 (32.3)
		C	26 (29.5)	21 (33.3)	3 (42.9)	50 (31.6)
		D	19 (21.6)	18 (28.6)	0	37 (23.4)
	3º	A	4 (8.9)	1 (4.0)	0	5 (6.9)
		B	10 (22.2)	4 (16.0)	0	14 (19.4)
		C	17 (37.8)	11 (44.0)	0	28 (38.9)
		D	14 (31.1)	9 (36.0)	2 (100.0)	25 (34.7)
	4º	A	10 (43.5)	2 (22.2)	0	12 (37.5)
		B	0	0	0	0
		C	3 (13.0)	0	0	3 (9.4)
		D	10 (43.5)	7 (77.8)	0	17 (53.1)
Modelo de elección si eligiera uno		A	8 (25.0)	11 (21.2)	3 (27.3)	22 (23.2)
		B	5 (15.6)	8 (15.4)	2 (18.2)	15 (15.8)
		C	8 (25.0)	6 (11.5)	4 (36.4)	18 (18.9)
		D	11 (34.4)	15 (28.8)	2 (18.2)	28 (29.5)

1.2.2 VARIABLES RELACIONADAS

En la Tabla 2.22 se muestra la distribución y datos descriptivos de las respuestas a los ítems referidos a la relación de los modelos de mejora de la expresividad con la edad del alumno, la pieza musical, el compositor/a, el instrumento y el estilo musical en la muestra de

alumnos de cada uno de los países. De acuerdo con las comparaciones entre grupos se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en la consideración sobre la pieza musical, el instrumento y el estilo. En concreto, según los resultados de las comparaciones pareadas post-hoc, los alumnos portugueses estuvieron más de acuerdo con la idea de que la pieza musical influye en el modo de trabajar la expresividad que los alumnos españoles ($p<.001$) y que los ingleses ($p=.004$), sin diferencias entre estos dos grupos. Asimismo, tanto los alumnos ingleses ($p<.001$) como los portugueses ($p=.011$) estuvieron más de acuerdo con la idea de que el instrumento usado afectaba el modo de enseñar la expresividad, sin diferencias entre ingleses y portugueses. Finalmente, los alumnos ingleses coincidieron más con la idea de la influencia del estilo musical que los españoles ($p=.002$) sin diferencias en las otras dos comparaciones.

Tabla 2.22. Comparación de las muestras de alumnos de los diferentes países en la distribución de variables relacionadas con el modo de enseñar la expresividad.

¿Hasta qué punto crees que influye cada una de estas variables?	Categorías de respuesta	España n (%)	Inglaterra n (%)	Portugal n (%)	Totales n (%)	<i>p</i> *
La edad	Nada	7 (6.1)	5 (6.3)	2 (5.6)	14 (6.1)	.452
	Algo	20 (17.4)	14 (17.7)	7 (19.4)	41 (17.8)	
	Bastante	51 (44.3)	24 (30.4)	12 (33.3)	87 (37.8)	
	Mucho	37 (32.2)	36 (45.6)	15 (41.7)	88 (38.3)	
La pieza musical	Nada	6(5.2)	0	1 (2.8)	7(3.0)	<.001
	Algo	22 (19.1)	10 (12.7)	9 (25.0)	41 (17.8)	
	Bastante	50 (43.5)	23 (29.1)	15 (41.7)	88 (38.3)	
	Mucho	37 (32.2)	46 (58.2)	11 (30.6)	94 (40.9)	
El compositor/a	Nada	10 (8.7)	11(13.9)	2 (5.7)	23 (10.0)	.271
	Algo	41 (35.7)	28 (35.4)	13(37.1)	82 (35.8)	
	Bastante	39 (33.9)	29 (36.7)	10(28.6)	78 (34.1)	
	Mucho	25 (21.7)	11 (13.9)	10 (28.6)	46 (20.1)	
El instrumento	Nada	36 (31.3)	8 (10.1)	5 (13.9)	49 (21.3)	<.001
	Algo	35 (30.4)	22 (27.8)	11 (30.6)	68 (29.6)	
	Bastante	27 (23.5)	29 (36.7)	10 (27.8)	66 (28.7)	
	Mucho	17 (14.8)	20 (25.3)	10 (27.8)	47 (20.4)	
El estilo musical	Nada	10 (8.7)	2 (2.5)	3 (8.1)	15 (6.5)	.011
	Algo	29 (25.2)	12 (15.2)	6 (16.2)	47 (20.3)	
	Bastante	38 (33.0)	24 (30.4)	14 (37.8)	76 (32.9)	
	Mucho	38 (33.0)	41 (51.9)	14 (37.8)	93 (40.3)	

*Test (Grados de libertad de los contrastes): Kruskal-Wallis (2).

- Resaltados en negrita los contrastes con relaciones estadísticamente significativas.

Asimismo, en la Tabla 2.23 (anexo V) pueden verse las diferencias de medias entre los tres países en cada una de estas variables relacionadas con los modelos de mejora de la expresividad. Las diferencias en las comparaciones ómnibus, así como las comparaciones

post-hoc entre pares de grupos fueron las mismas y en la misma dirección que las referidas en los comentarios a la tabla precedente.

Respecto a las preguntas sobre qué modelo consideraban más y menos adecuado en función de la edad del alumno, el porcentaje de participantes que establecieron un orden varió entre países. Entre los alumnos españoles, el 90.4% de la muestra respecto a la etapa primera infancia y el 92.2% en las demás etapas considera que hay algún modelo que se pueda considerar más adecuado para esas edades, mientras que un 0.9% considera que todos serían más adecuados en la etapa adulta. Por otro lado, en esta misma muestra el 91.2% en la etapa primera infancia, el 83.5% en la etapa infantil, el 77.4% en la etapa adolescente y el 74.4% en la adulta afirmaron que podía seleccionarse un modelo menos adecuado para cada una de estas edades. En la muestra inglesa, la participación fue similar: el 89.9% de la muestra respecto a la etapa primera infancia y el 92.4% respecto a las demás seleccionó un modelo como el más adecuado; y el 91.1% en la etapa primera infancia, el 92.4% en la etapa infantil, el 84.8% en la etapa adolescente y el 81.0% en la adulta eligió un modelo como menos adecuado que los demás. En la muestra de Portugal, por otro lado, la participación fue mucho menor: sólo el 51.4% de la muestra respecto a la etapa primera infancia y etapa adolescente y el 48.6% respecto a la etapa infantil y a la etapa adulta seleccionó el modelo que consideraba más adecuado, y el 40.5% seleccionó el modelo menos adecuado en todas las diferentes etapas.

A continuación, en las Tablas 2.24 y 2.25 se recogen los datos en el orden elegido por los participantes de la elección de los modelos más y menos adecuados. Comparando los resultados de los modelos escogidos por estudiantes de los diferentes países en primer lugar, observamos que en algunas etapas de edad encontramos diferencias. En la etapa primera infancia todos los estudiantes eligieron el modelo A como el más adecuado en primer orden, escogiendo los estudiantes españoles e ingleses el modelo D, y los portugueses el C como el menos adecuado. En la etapa infantil los estudiantes españoles eligieron el modelo B y C como los más adecuados, los ingleses el modelo B y los portugueses el A. En esta misma etapa los estudiantes españoles e ingleses escogieron el D y los portugueses el D y el A como los menos adecuados. En la etapa adolescente, los estudiantes españoles e ingleses eligieron el D con pocas diferencias con el C y el B en el caso de estudiantes españoles, mientras los portugueses escogieron el B como los más adecuados. Los resultados en esta misma etapa pero respecto al menos adecuado indican que se consideró por los estudiantes españoles e

ingleses el A, mientras que los portugueses consideraron el modelo B. En la etapa adulta los estudiantes españoles e ingleses escogieron como modelo más adecuado el D con gran diferencia en los resultados respecto a la valoración de los demás modelos, mientras los portugueses se decantaron por el modelo C aunque no se establecieron grandes diferencias con los otros modelos. En esta última etapa, la mayoría de los estudiantes consideraron como menos adecuado el modelo A.

Tabla 2.24. Comparación de las distribuciones respecto a la edad en relación a la selección del modelo MÁS adecuado en el proceso de mejora de la expresividad.

Edades	Modelo más adecuado	España n (%)	Inglaterra n (%)	Portugal n (%)	Totales n (%)
Primera infancia (hasta los 6 años)	1º A	57 (54.8)	41 (57.7)	13 (68.4)	111 (57.2)
	B	23 (22.1)	19 (26.8)	2 (10.5)	44 (22.7)
	C	19 (18.3)	9 (12.7)	4 (21.1)	32 (16.5)
	D	5 (4.8)	2 (2.8)	0	7 (3.6)
	2º A	0	2 (18.2)	0	2 (11.1)
	B	4 (57.1)	3 (27.3)	0	7 (38.9)
	C	2 (28.6)	4 (36.4)	0	6 (33.3)
	D	1 (14.3)	2 (18.2)	0	3 (16.7)
	3º B	0	1 (100.0)	0	1 (25.0)
	C	2 (66.7)	0	0	2 (50.0)
	D	1 (33.3)	0	0	1 (25.0)
	4º D	1 (100.0)	0	0	1 (100.0)
Etapa infantil (de 6 a 12 años)	1º A	30 (28.3)	25 (34.2)	8 (44.4)	63 (32.0)
	B	31 (29.2)	26 (35.6)	6 (33.3)	63 (32.0)
	C	31 (29.2)	18 (24.7)	4 (22.2)	53 (26.9)
	D	14 (13.2)	4 (5.5)	0	18 (9.1)
	2º A	1 (6.7)	2 (13.3)	0	3 (10.0)
	B	5 (33.3)	7 (46.7)	0	12 (40.0)
	C	8 (53.3)	4 (26.7)	0	12 (40.0)
	D	1 (6.7)	2 (13.3)	0	3 (10.0)
	3º C	2 (50.0)	2 (100.0)	0	4 (66.7)
	D	2 (50.0)	0	2 (100.0)	2 (33.3)
	4º D	1 (100.0)	0	0	1 (100.0)
Etapa adolescente (de 12 a 18 años)	1º A	17 (16.0)	13 (17.8)	5 (26.3)	35 (18.6)
	B	28 (26.4)	14 (19.2)	7 (36.8)	49 (26.1)
	C	29 (27.4)	21 (28.8)	5 (26.3)	55 (29.3)
	D	32 (30.2)	25 (34.2)	2 (10.5)	59 (31.4)
	2º A	2 (10.0)	2 (10.0)	0	4 (10.0)
	B	6 (30.0)	3 (15.0)	0	9 (22.5)
	C	5 (25.0)	11 (55.0)	0	16 (40.0)
	D	7 (35.0)	4 (20.0)	0	11 (27.5)
	3º A	1 (14.3)	1 (14.3)	0	2 (14.3)
	B	0	1 (14.3)	0	1 (7.1)
	C	3 (42.9)	4 (57.1)	0	7 (50.0)
	D	3 (42.9)	1 (14.3)	0	4 (28.6)
	4º C	0	1 (50.0)	0	1 (20.0)
	D	3 (100.0)	1 (50.0)	0	4 (80.0)

Edades		Modelo más adecuado	España n (%)	Inglaterra n (%)	Portugal n (%)	Totales n (%)
Etapa adulta (más de 18 años)	1º	A	14 (13.3)	9 (12.3)	5 (26.3)	28 (14.2)
		B	12 (11.4)	7 (9.6)	4 (21.1)	23 (11.7)
		C	17 (16.2)	15 (20.5)	6 (31.6)	38 (19.3)
		D	62 (59.0)	42 (57.5)	4 (21.1)	108 (54.8)
	2º	A	2 (10.5)	2 (11.8)	0	4 (11.1)
		B	6 (31.6)	3 (17.6)	0	9 (25.0)
		C	7 (36.8)	5 (29.4)	0	12 (33.3)
		D	4 (21.1)	7 (41.2)	0	11 (30.6)
	3º	A	1 (11.1)	0	0	1 (6.7)
		B	1 (11.1)	1 (16.7)	0	2 (13.3)
		C	5 (55.6)	4 (66.7)	0	9 (60.0)
		D	2 (22.2)	1 (16.7)	0	3 (20.0)
	4º	D	4 (100.0)	2 (100.0)	0	6 (100.0)

Tabla 2.25. Comparación de las distribuciones respecto a la edad en relación a la selección del modelo MENOS adecuado en el proceso de mejora de la expresividad.

Edades		Modelo menos adecuado	España n (%)	Inglaterra n (%)	Portugal n (%)	Totales n (%)
Primera infancia (hasta los 6 años)	1º	A	19 (18.8)	10 (14.1)	4 (26.7)	33 (17.6)
		B	13 (12.9)	8 (11.3)	1 (6.7)	22 (11.8)
		C	13 (12.9)	11 (15.5)	7 (46.7)	31 (16.6)
		D	56 (55.4)	42 (59.2)	3 (20.0)	101 (54.0)
	2º	A	1 (16.7)	1 (8.3)	0	2 (11.1)
		B	1 (16.7)	4 (33.3)	0	5 (27.8)
		C	1 (16.7)	3 (25.0)	0	4 (22.2)
		D	3 (50.0)	4 (33.3)	0	7 (38.9)
	3º	A	0	1 (20.0)	0	1 (16.7)
		C	0	2 (40.0)	0	2 (33.3)
		D	1 (100.0)	2 (40.0)	0	3 (50.0)
	4º	D	0	1 (100.0)	0	1 (100.0)
Etapa infantil (de 6 a 12 años)	1º	A	29 (30.2)	9 (12.9)	5 (33.3)	43 (23.8)
		B	13 (13.5)	11 (15.7)	1 (6.7)	25 (13.8)
		C	11 (11.5)	10 (14.3)	4 (26.7)	25 (13.8)
		D	43 (44.8)	40 (57.1)	5 (33.3)	88 (48.6)
	2º	A	0	1 (11.1)	0	1 (7.7)
		B	1 (25.0)	1 (11.1)	0	2 (15.4)
		C	1 (25.0)	4 (44.4)	0	5 (38.5)
		D	2 (50.0)	2 (22.2)	0	4 (30.8)
	3º	C	0	1 (50.0)	0	1 (50.0)
		D	0	1 (50.0)	0	1 (50.0)
Etapa adolescente (de 12 a 18 años)	1º	A	43 (48.3)	28 (44.4)	5 (26.3)	79 (47.3)
		B	14 (15.7)	16 (25.4)	7 (36.8)	32 (19.2)
		C	25 (28.1)	14 (22.2)	5 (26.3)	43 (25.7)
		D	7 (7.9)	5 (7.9)	2 (10.5)	13 (7.8)
	2º	A	1 (33.3)	0	0	1 (11.1)
		B	2 (66.7)	2 (33.3)	0	4 (44.4)
		C	0	2 (33.3)	0	2 (22.2)

Edades		Modelo menos adecuado	España n (%)	Inglaterra n (%)	Portugal n (%)	Totales n (%)
Etapa adulta (más de 18 años)	3º	D	0	2 (33.3)	0	2 (22.2)
		A	0	0	0	0
		B	0	0	0	0
		C	0	1 (50.0)	0	1 (50.0)
		D	0	1 (50.0)	0	1 (50.0)
	1º	A	54 (63.5)	35 (57.4)	7 (46.7)	96 (59.6)
		B	9 (10.6)	14 (23.0)	2 (13.3)	25 (15.5)
		C	16 (18.8)	11 (18.0)	5 (33.3)	32 (19.9)
		D	6 (7.1)	1 (1.6)	1 (6.7)	8 (5.0)
	2º	B	4 (36.4)	3 (42.9)	0	7 (38.9)
		C	5 (45.5)	3 (42.9)	0	8 (44.4)
		D	2 (18.2)	1 (14.3)	0	3 (16.7)
	3º	D	0	1 (100.0)	0	1 (100.0)

1.3 COMPARACIONES ENTRE ESTUDIANTES Y PROFESORES ESPAÑOLES

A continuación se presentan las distribuciones de respuesta de los diferentes ítems de los cuatro modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad, así como las puntuaciones totales en cada modelo para profesores y alumnos. Además, se muestran los resultados de las comparaciones y contrastes entre las dos diferentes muestras:

1. *Modelado*: Estos resultados se presentan de modo detallado en la siguiente tabla 2.26 donde se presenta la distribución de las respuestas a cada uno de los ítems en ambos grupos. Y se presentan las medias y desviaciones típicas de cada ítem en los dos grupos en la Tabla 2.27 (anexo V). En ambos bloques de comparaciones se aprecia claramente que no hubo diferencias en las puntuaciones de este modelo entre profesores y alumnos españoles.

Tabla 2.26. Comparación entre alumnos y profesores españoles en la distribución de las puntuaciones en el modelo de centrado en el MODELADO.

Ítem	Categorías de respuesta	Alumnos n (%)	Profesores n (%)	Totales	<i>p</i> *
¿Has estado en esa situación alguna vez?	Nada	4(3.4)	2 (4.7)	6(3.8)	.195
	Algo	25 (21.4)	5 (11.6)	30 (18.8)	
	Bastante	48 (41.0)	17 (39.5)	65 (40.6)	
	Mucho	40 (34.2)	19 (44.2)	59 (36.9)	
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	Nada	24 (20.5)	8 (18.6)	32 (20.0)	.661
	Algo	61 (52.1)	21 (48.8)	82 (51.3)	
	Bastante	18 (15.4)	10 (23.3)	28 (17.5)	
	Mucho	14 (12.0)	4 (9.3)	18 (11.3)	

Ítem	Categorías de respuesta	Alumnos n (%)	Profesores n (%)	Totales	p*
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	Nada	20 (17.1)	8 (18.6)	28 (17.5)	.922
	Algo	53 (45.3)	16 (37.2)	69 (43.1)	
	Bastante	23 (19.7)	14 (32.6)	37 (23.1)	
	Mucho	21 (18.0)	5 (11.6)	26 (16.3)	
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	Nada	18 (15.5)	9 (20.9)	27 (17.0)	.880
	Algo	64 (55.2)	18 (41.9)	82 (51.6)	
	Bastante	19 (16.4)	11 (25.6)	30 (18.9)	
	Mucho	15 (12.9)	5 (11.6)	20 (12.6)	
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	Nada	40 (34.2)	9 (21.4)	49 (30.8)	.136
	Algo	46 (39.3)	19 (45.2)	65 (40.9)	
	Bastante	27 (23.1)	11 (26.2)	38 (23.9)	
	Mucho	4 (3.4)	3 (7.1)	7 (4.4)	

*Prueba U de Mann-Whitney.

2. *Metáforas o imágenes*: En este modelo, como se muestra en la Tabla 2.28, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre alumnos y profesores en cuatro de los cinco ítems. En concreto, los alumnos tuvieron puntuaciones superiores en todas las preguntas con excepción del grado en el que decían que se habían visto alguna vez en la situación reflejada por el ejemplo de este modelo (también en la Tabla 2.29, anexo V).

Tabla 2.28. Comparación entre alumnos españoles y profesores españoles en la distribución de las puntuaciones en METÁFORAS O IMÁGENES.

Ítem	Categorías de respuesta	Alumnos n (%)	Profesores n (%)	Totales	p*
¿Has estado en esa situación alguna vez?	Nada	9 (7.7)	5 (11.6)	14 (8.8)	.209
	Algo	32 (27.4)	15 (34.9)	47 (29.4)	
	Bastante	42 (35.9)	13 (30.2)	55 (34.4)	
	Mucho	34 (29.1)	10 (23.3)	44 (27.5)	
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	Nada	7 (6.0)	6 (14.0)	13 (8.1)	.038
	Algo	31 (26.5)	14 (32.6)	45 (28.1)	
	Bastante	56 (47.9)	19 (44.2)	75 (46.9)	
	Mucho	23 (19.7)	4 (9.3)	27 (16.9)	
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	Nada	4 (3.4)	3 (7.0)	7 (4.4)	.001
	Algo	19 (16.2)	15 (34.9)	34 (21.3)	
	Bastante	63 (53.8)	21 (48.8)	84 (52.5)	
	Mucho	31 (26.5)	4 (9.3)	35 (21.9)	
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	Nada	3 (2.6)	4 (9.3)	7 (4.4)	.014
	Algo	25 (21.4)	15 (34.9)	40 (25.0)	
	Bastante	67 (57.3)	19 (44.2)	86 (53.8)	
	Mucho	22 (18.8)	5 (11.6)	27 (16.9)	
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	Nada	7 (6.0)	5 (11.9)	12 (7.6)	.002
	Algo	31 (26.5)	20 (47.6)	51 (32.1)	
	Bastante	60 (51.3)	15 (35.7)	75 (47.2)	
	Mucho	19 (16.2)	2 (4.8)	21 (13.2)	

*Prueba U de Mann-Whitney.

Resaltados en negrita los contrastes con relaciones estadísticamente significativas.

3. *Uso de las propias emociones:* Como se aprecia en la tabla siguiente, en este modelo no hubo diferencias en las puntuaciones entre alumnos y profesores españoles. Sólo hay una tendencia a la significación ($p=.061$) en la diferencia de medias (Tabla 2.31, anexo V) respecto al grado en el que consideran que es adecuado que el profesor haga lo reflejado en el ejemplo de este modelo.

Tabla 2.30. Comparación entre alumnos y profesores españoles en la distribución de las puntuaciones en el modelo centrado en el uso de las propias EMOCIONES del alumno.

Ítem	Categorías de respuesta	Alumnos n (%)	Profesores n (%)	Totales n (%)	p^*
¿Has estado en esa situación alguna vez?	Nada	11 (9.4)	6 (14.0)	17 (10.6)	.941
	Algo	45 (38.5)	12 (27.9)	57 (35.6)	
	Bastante	31 (26.5)	16 (37.2)	47 (29.4)	
	Mucho	30 (25.6)	9 (20.9)	39 (24.4)	
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	Nada	10 (8.5)	4 (9.3)	14 (8.8)	.328
	Algo	42 (35.9)	15 (34.9)	57 (35.6)	
	Bastante	37 (31.6)	21 (48.8)	58 (36.3)	
	Mucho	28 (23.9)	3 (7.0)	31 (19.4)	
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	Nada	7 (6.0)	5 (11.6)	12 (7.5)	.073
	Algo	34 (29.1)	14 (32.6)	48 (30.0)	
	Bastante	49 (41.9)	20 (46.5)	69 (43.1)	
	Mucho	27 (23.1)	4 (9.3)	31 (19.4)	
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	Nada	10 (8.5)	5 (11.6)	15 (9.4)	.487
	Algo	41 (35.0)	13 (30.2)	54 (33.8)	
	Bastante	44 (37.6)	22 (51.2)	66 (41.3)	
	Mucho	22 (18.8)	3 (7.0)	25 (15.6)	
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	Nada	11 (9.6)	7 (17.1)	18 (11.6)	.244
	Algo	48 (42.0)	17 (41.5)	65 (41.9)	
	Bastante	41 (36.0)	14 (34.1)	55 (35.5)	
	Mucho	14 (12.3)	3 (7.3)	17 (11.0)	

*Test: U de Mann-Whitney.

4. *Técnica:* No se encontró ninguna diferencia entre los dos grupos en los ítems de este modelo, como puede apreciarse en la Tabla 2.33 (anexo V) y en la tabla siguiente.

Tabla 2.32. Comparación entre alumnos y profesores españoles en la distribución de las puntuaciones en el modelo de enseñanza-aprendizaje de la expresividad centrado en el uso de la TÉCNICA.

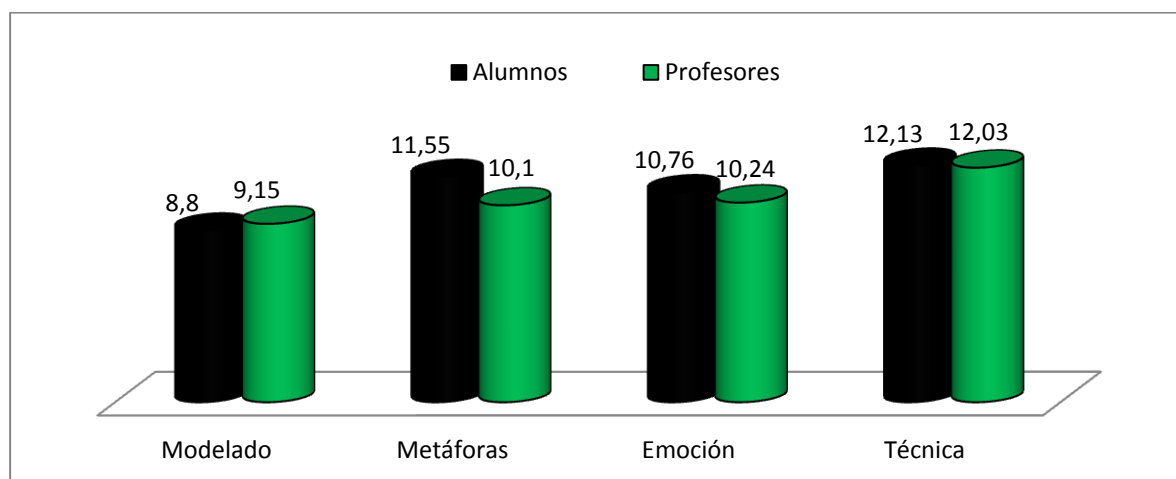
Ítem	Categorías de respuesta	Alumno n (%)	Profesor n (%)	Totales n (%)	p^*
¿Has estado en esa situación alguna vez?	Nada	3 (2.6)	0 (0.0)	3 (1.9)	.880
	Algo	18 (15.5)	8 (18.6)	26 (16.4)	
	Bastante	36 (31.0)	14 (32.6)	50 (31.5)	
	Mucho	59 (50.9)	21 (48.8)	80 (50.3)	

Ítem	Categorías de respuesta	Alumno n (%)	Profesor n (%)	Totales n (%)	p*
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	Nada	1 (0.9)	0 (0.0)	1 (0.6)	.433
	Algo	23 (19.8)	11 (25.6)	34 (21.4)	
	Bastante	56 (48.3)	21 (48.8)	77 (48.4)	
	Mucho	36 (31.0)	11 (25.6)	47 (29.6)	
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	Nada	1 (0.9)	0 (0.0)	1 (0.6)	.196
	Algo	21 (18.3)	9 (20.9)	30 (19.0)	
	Bastante	50 (43.5)	24 (55.8)	74 (46.8)	
	Mucho	43 (37.4)	10 (23.3)	53 (33.5)	
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	Nada	1(0.9)	1 (2.3)	2(1.2)	.771
	Algo	24 (20.7)	11 (25.6)	35 (22.0)	
	Bastante	59 (50.9)	18 (41.9)	77 (48.4)	
	Mucho	32 (27.6)	13 (30.2)	45 (28.3)	
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	Nada	7 (6.0)	0 (0.0)	7 (4.4)	.931
	Algo	36 (31.0)	15 (34.9)	51 (32.1)	
	Bastante	46 (39.7)	20 (46.5)	66 (41.5)	
	Mucho	27 (23.3)	8 (18.6)	35 (22.0)	

*Test: U de Mann-Whitney.

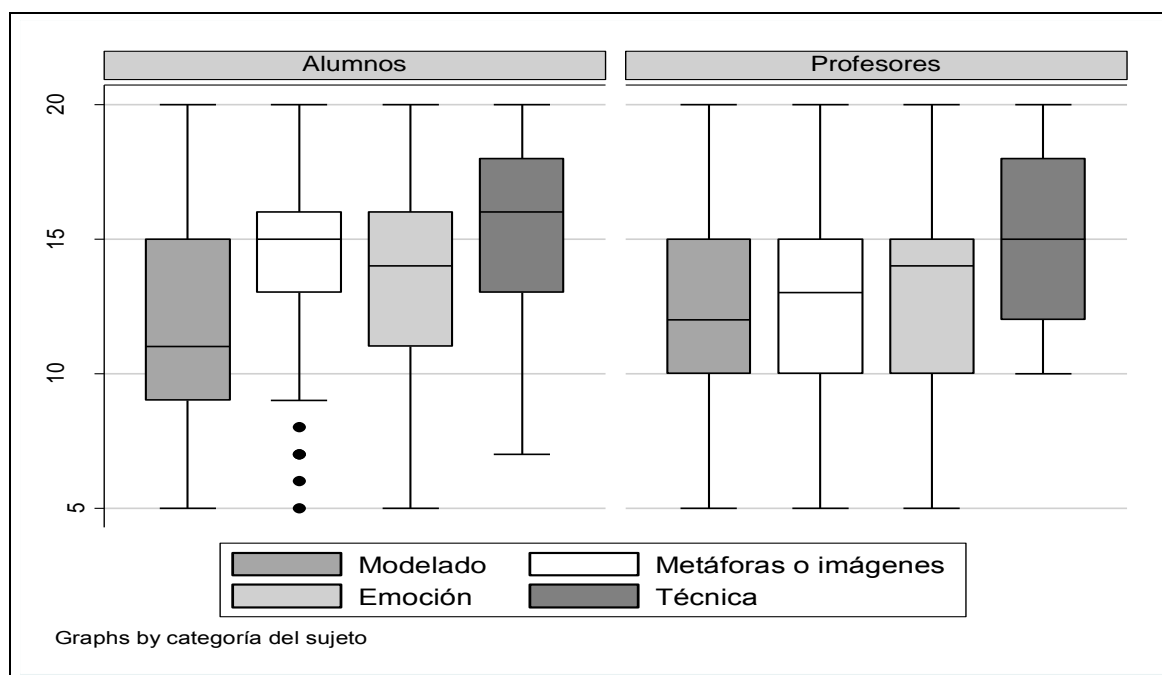
5. *Puntuaciones totales:* Al comparar las puntuaciones de los cuatro modelos de mejora de la expresividad mediante pruebas T sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en *metáforas o imágenes* ($t(154)=2.9$, $p=.005$). Los alumnos (media=11.55, DT=2.65) tuvieron puntuaciones significativamente superiores los profesores (media=10.10, DT=2.97). No se encontraron efectos significativos en los análisis respecto a *modelado*, *uso de las propias emociones* o a *técnica*, ni siquiera tendencias a la significación (los valores de p fueron, respectivamente, .565, .378 y .831). Gráficamente, las diferencias en las medias entre los tres grupos de alumnos en los cuatro modelos sobre mejora de la expresividad se representan en la siguiente Figura (2.21).

Figura 2.21. Comparaciones en las medias de las puntuaciones TOTALES en los cuatro modelos entre profesores y alumnos españoles.



Y en la siguiente Figura (2.22), se puede ver la distribución de los cuatro modelos separadamente para alumnos y profesores españoles. En la gráfica se puede apreciar la tendencia a mayores puntuaciones en el modelo *Metáforas o imágenes* en la muestra de alumnos, mientras que en el caso de los otros tres modelos se ve cómo las distribuciones de ambos grupos están fuertemente solapadas, lo que indica que no se produjeron diferencias.

Figura 2.22. Distribución de los modelos de mejora de la expresividad por alumnos de cada país mediante gráficos de caja.



1.3.1 ORDEN DE IMPORTANCIA DE LOS MODELOS

En la Tabla 2.34 se muestra la distribución de respuestas de los alumnos y profesores españoles a las preguntas sobre si, en el caso de que opinaran que podía establecerse un orden de importancia entre los modelos, cuál sería este orden, si elegirían o no varios modelos y en qué orden y si tuvieran que seleccionar sólo un modelo cuál sería.

El 72.7% de la muestra española consideran que es apropiado establecer un orden en los modelos (77.5% de alumnos y 60.5% de profesores). Respecto al orden de importancia, los alumnos y los profesores escogieron como modelo más adecuado en primer orden el D siendo el A el menos escogido en ambos grupos. En segundo orden no hay coincidencia, los alumnos consideran el modelo B mientras los profesores consideran el D. En tercer lugar los

alumnos escogieron el B y los profesores escogieron el C sin muchas diferencias entre las puntuaciones. Por último, consideraron tanto los alumnos como los profesores el A en cuarto orden.

La mayoría, un 90.9%, elegiría varios modelos, hasta un 95.3% entre los profesores y el 89.2% de los alumnos. Un 85.7% del total de esta muestra elegiría todos los modelos por igual, el 79.1% de profesores frente al 88.3% de los alumnos. Un 82.1% no elegiría un modelo en particular, el 97.6% de los profesores y el 76.4% entre los alumnos. Al concretar cuál de los modelos elegiría las respuestas de los alumnos y profesores indican que ambos grupos consideran en primer lugar el D, en segundo orden el B, en tercer orden el C y en cuarto orden el A y el D por igual. La última pregunta de este bloque se refería a qué modelo elegirían si sólo pudieran escoger uno, y ambos grupos escogerían principalmente el D.

Tabla 2.34. Comparación entre alumnos y profesores en la distribución del modo de ordenar los modelos en general o un orden de ELECCIÓN propio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresividad.

Edades	Modelo más adecuado	Alumnos n (%)	Profesores n (%)	Totales n (%)
Orden de importancia entre los modelos	1º A	14 (15.9)	3 (12.5)	17 (15.2)
	B	17 (19.3)	6 (25.0)	23 (20.5)
	C	19 (21.6)	6 (25.0)	25 (22.3)
	D	38 (43.2)	9 (37.5)	47 (42.0)
	2º A	15 (18.3)	5 (20.8)	20 (18.9)
	B	32 (39.0)	6 (25.0)	38 (35.8)
	C	22 (26.8)	4 (16.7)	26 (24.5)
	D	13 (15.9)	9 (37.5)	22 (20.8)
	3º A	11 (14.3)	1 (4.2)	12 (11.9)
	B	25 (32.5)	9 (37.5)	34 (33.7)
	C	24 (31.2)	10 (41.7)	34 (33.7)
	D	17 (22.1)	4 (16.7)	21 (20.8)
	4º A	44 (58.7)	14 (63.6)	58 (59.8)
	B	5 (6.7)	3 (13.6)	8 (8.2)
	C	13 (17.3)	4 (18.2)	17 (17.5)
	D	13 (17.3)	1 (4.5)	14 (14.4)
Orden de elección de modelos	1º A	23 (25.3)	8 (24.2)	31 (25.0)
	B	23 (25.3)	8 (24.2)	31 (25.0)
	C	18 (19.8)	5 (15.2)	23 (18.5)
	D	27 (29.7)	12 (36.4)	39 (31.5)
	2º A	10 (11.4)	7 (21.9)	17 (14.2)
	B	33 (37.5)	13 (40.6)	46 (38.3)
	C	26 (29.5)	6 (18.8)	32 (26.7)
	D	19 (21.6)	6 (18.8)	25 (20.8)
	3º A	4 (8.9)	0	4 (6.0)
	B	10 (22.2)	3 (13.6)	13 (19.4)
	C	17 (37.8)	13 (59.1)	30 (44.8)

Edades	Modelo más adecuado	Alumnos n (%)	Profesores n (%)	Totales n (%)
4º	D	14 (31.1)	6 (27.3)	20 (29.9)
	A	10 (43.5)	6 (46.2)	16 (44.4)
	B	0	1 (7.7)	1 (2.8)
	C	3 (13.0)	0	3 (8.3)
	D	10 (43.5)	6 (46.2)	16 (44.4)
Modelo de elección si eligiera uno	A	8 (25.0)	0	8 (24.2)
	B	5 (15.6)	0	5 (15.2)
	C	8 (25.0)	0	8 (24.2)
	D	11 (34.4)	1 (100)	12 (36.4)

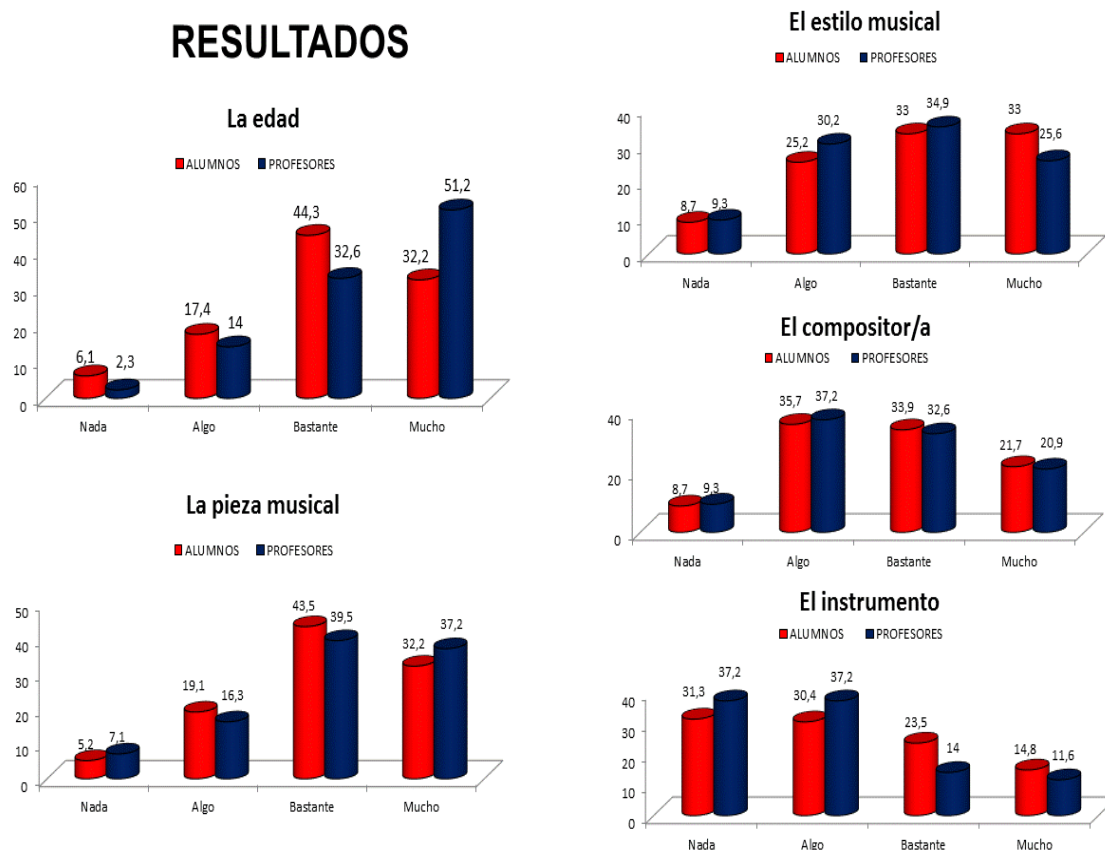
1.3.2 VARIABLES RELACIONADAS

A continuación se analizan las respuestas a los ítems referidos a la relación de los modelos de mejora de la expresividad con la edad, la pieza musical, el compositor/a, el instrumento y el estilo musical en las muestras de alumnos y profesores españoles. En la Figura que se muestra seguidamente se describen los porcentajes de los datos recogidos de las respuestas a los ítems referidos anteriormente. De acuerdo con las comparaciones entre grupos (mediante la prueba U de Mann-Whitney para dos grupos) se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos ($p=.040$) solamente en la consideración de la importancia de la edad: los profesores presentaron puntuaciones superiores en esta pregunta, también reflejado en los resultados de las comparaciones de medias ($p=.050$) (Tabla 2.35 y Tabla 2.36, anexo V).

Podemos observar gráficamente los resultados obtenidos comparando las respuestas de los profesores y alumnos respecto a cada factor para observar las diferencias entre ambos grupos. Respecto al papel de la edad del alumno, podemos ver que el 51% de los profesores, pero sólo un 32% de los alumnos piensan que este aspecto determina mucho el modo en el que debería enseñarse la expresividad. De modo similar, hay un porcentaje mayor de profesores que de alumnos piensan que la pieza musical influye mucho, mientras que entre los alumnos la categoría mayoritaria sería bastante. Respecto a la posible influencia del compositor, como puede verse en la figura, no hubo prácticamente diferencias entre los dos grupos: ambos opinan mayoritariamente que este aspecto tendría una influencia moderada. Sí se aprecia una pequeña diferencia en el papel que uno y otro grupo le asigna al instrumento: los profesores piensan más que los alumnos que este aspecto afectaría nada o algo a la enseñanza de la expresividad, mientras que más alumnos que profesores opinaron que tendría bastante o mucha influencia. Finalmente, los alumnos le dan mayor peso que los profesores al

estilo musical, con un 33% que opina que este factor tendría mucha influencia, por sólo un 25% de profesores.

Figura 2.23. Comparación de los resultados entre alumnos y profesores de las variables seleccionadas relacionadas con la expresividad.



Respecto a las preguntas sobre qué modelo consideraban más y menos adecuado en función de la edad del alumno, los profesores participantes en esta investigación consideran que se puede seleccionar un modelo más adecuado según la edad, un 89.7% afirma que hay algún modelo más adecuado en la etapa primera infancia, un 85.7% en la etapa infantil, un 85.4% en la etapa adolescente y un 92.5% en la etapa adulta. Entre los alumnos, como se mostraba anteriormente, el 90.4% de la muestra consideraba que se puede seleccionar un modelo en la etapa primera infancia y el 92.2% en las demás etapas considera que hay algún modelo que se pueda considerar más adecuado para esas edades, mientras que un 0.9% considera que todos serían más adecuados en la etapa adulta.

Respecto al orden que establecieron de importancia en las distintas etapas en primer lugar, los alumnos y los profesores escogieron como modelo más adecuado en la primera infancia el modelo A siendo el D el menos escogido en ambos grupos. Respecto a la etapa infantil, los alumnos consideran el modelo B y C como los más adecuados mientras los profesores consideran únicamente el B. En la etapa adolescente los alumnos escogieron el D con valores próximos a C y B mientras que los profesores escogieron el C. Por último, consideraron tanto los alumnos como los profesores el modelo D en la etapa adulta como el más adecuado con diferencia respecto a los demás modelos. Estos resultados se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 2.37. Comparación de las distribuciones respecto a la edad en relación a la selección del modelo MÁS adecuado en el proceso de mejora de la expresividad.

Edades	Modelo más adecuado	Alumnos n (%)	Profesores n (%)	Totales n (%)
Primera infancia (hasta los 6 años)	1° A	57 (49.6)	15 (38.5)	72 (46.8)
	B	23 (20.0)	10 (25.6)	33 (21.4)
	C	19 (16.5)	8 (20.5)	27 (17.5)
	D	5 (4.3)	2 (5.1)	7 (4.5)
	2° A	0	1 (9.1)	1 (5.6)
	B	4 (57.1)	4 (36.4)	8 (44.4)
	C	2 (28.6)	6 (54.5)	8 (44.4)
	D	1 (14.3)	0	1 (5.6)
	3° A	0	2 (40.0)	2 (25.0)
	B	0	1 (20.0)	1 (12.5)
	C	2 (66.7)	2 (40.0)	4 (50.0)
	D	1 (33.3)	0	1 (12.5)
	4° D	1 (100.0)	4 (100.0)	5 (100.0)
Etapa infantil (de 6 a 12 años)	1° A	30 (26.1)	11 (26.2)	41 (26.1)
	B	31 (27.0)	16 (38.1)	47 (29.9)
	C	31 (27.0)	7 (16.7)	38 (24.2)
	D	14 (12.2)	2 (4.8)	16 (10.2)
	2° A	1 (6.7)	0	1 (3.7)
	B	5 (33.3)	5 (41.7)	10 (37.0)
	C	8 (53.3)	5 (41.7)	13 (48.1)
	D	1 (6.7)	2 (16.7)	3 (11.1)
	3° A	0	1 (16.7)	1 (10.0)
	B	0	2 (33.3)	2 (20.0)
	C	2 (50.0)	3 (50.0)	5 (50.0)
	D	2 (50.0)	0	2 (20.0)
	4° D	1 (100.0)	3 (100.0)	4 (100.0)
Etapa adolescente (de 12 a 18 años)	1° A	17 (14.8)	10 (24.4)	27 (17.3)
	B	28 (24.3)	5 (12.2)	33 (21.2)
	C	29 (25.2)	13 (31.7)	42 (26.9)
	D	32 (27.8)	7 (17.1)	39 (25.0)
	2° A	2 (10.0)	1 (9.1)	3 (9.7)
	B	6 (30.0)	4 (36.4)	10 (32.3)

Edades	Modelo más adecuado	Alumnos n (%)	Profesores n (%)	Totales n (%)	
Etapa adulta	3º	C	5(25.0)	2 (18.2)	7 (22.6)
		D	7 (35.0)	4 (36.4)	11 (35.5)
		A	1	2 (28.6)	3 (21.4)
		B	0	1 (14.3)	1 (7.1)
	4º	C	3 (42.9)	3 (42.9)	6 (42.9)
		D	3 (42.9)	1 (14.3)	4 (28.6)
		C	0	1 (33.3)	1 (16.7)
		D	3 (100.0)	9 (66.7)	5 (83.3)
	1º	A	14 (12.2)	9 (22.5)	23 (14.8)
		B	12 (10.4)	2 (5.0)	14 (9.0)
		C	17 (14.8)	4 (10.0)	21 (13.5)
		D	62 (53.9)	22 (55.0)	84 (54.2)
	2º	A	2 (10.5)	1 (10.0)	3 (10.3)
		B	6 (31.6)	6 (60.0)	12 (41.4)
		C	7 (36.8)	0	7 (24.1)
		D	4 (21.1)	3 (30.0)	7 (24.1)
3º	A	1 (11.1)	2 (28.6)	3 (18.8)	
	B	1 (11.1)	2 (28.6)	3 (18.8)	
	C	5 (55.6)	3 (42.9)	8 (50.0)	
	D	2 (22.2)	2 (40.0)	2 (12.5)	
4º		0	3 (60.0)	3 (33.3)	
	D	4 (100.0)	2 (40.0)	6 (66.7)	

Considerando los modelos menos adecuados, un 77.5% afirma que hay alguno menos adecuado en la etapa primera infancia, y hasta un 59.0% en la etapa adolescente y un 56.4% en la etapa adulta. Por otro lado, en esta misma muestra el 91.2% en la etapa primera infancia, el 83.5% en la etapa infantil, el 77.4% en la etapa adolescente y el 74.4% en la adulta afirmaron que podía seleccionarse un modelo menos adecuado para cada una de estas edades. A continuación se especifican los modelos considerados menos adecuados en las diferentes etapas, resultados recogidos en la tabla siguiente. En la etapa primera infancia y en la etapa infantil, el modelo D fue considerado, en primer lugar como el menos adecuado por ambos grupos con diferencia respecto a los demás modelos. En cambio, en la etapa adolescente y en la adulta ambos grupos escogieron el modelo A como primera opción.

Tabla 2.38. Comparación de las distribuciones respecto a la edad en relación a la selección del modelo MENOS adecuado en el proceso de mejora de la expresividad.

Edades	Modelo menos adecuado		España n (%)	Profesores n (%)	Totales n (%)
Primera infancia (hasta los 6 años)	1º	A	19 (16.5)	8 (20.0)	27 (17.4)
		B	13 (11.3)	3 (7.5)	16 (10.3)
		C	13 (11.3)	2 (5.0)	15 (9.7)

Edades		Modelo menos adecuado	España n (%)	Profesores n (%)	Totales n (%)		
Etapa infantil (de 6 a 12 años)	2º	D	56 (48.7)	18 (45.0)	74 (47.7)		
		A	1 (16.7)	0	1 (16.7)		
		B	1 (16.7)	0	1 (16.7)		
		C	1 (16.7)	0	1 (16.7)		
	3º	D	3 (50.0)	0	3 (50.0)		
		D	1 (100.0)	0	1 (100.0)		
	Etapa adolescente (de 12 a 18 años)	1º	A	29 (25.2)	8 (19.5)	37 (23.7)	
			B	13 (11.3)	2 (4.9)	15 (9.6)	
			C	11 (9.6)	3 (7.3)	14 (9.0)	
			D	43 (37.4)	14 (34.1)	57 (36.5)	
2º		A	0	1 (100.0)	1 (20.0)		
		B	1 (25.0)	0	1 (20.0)		
		C	1 (25.0)	0	1(20.0)		
		D	2 (50.0)	0	2 (40.0)		
Etapa adulta	1º	A	43 (37.4)	11(28.2)	54 (35.1)		
		B	14 (12.2)	5 (12.8)	19 (12.3)		
		C	25 (21.7)	4 (10.3)	29 (18.8)		
		D	7 (6.1)	3 (7.7)	10 (6.5)		
	2º	A	1 (33.3)	0	1 (33.3)		
		B	2 (66.7)	0	2 (66.7)		
		Etapa adulta	1º	A	54 (47.0)	12 (30.8)	66 (42.9)
				B	9 (7.8)	3 (7.73)	12 (7.8)
C	16 (13.9)			5 (12.8)	21 (13.6)		
D	6 (5.2)			2 (5.1)	8 (5.2)		
2º	A		0	0	0		
	B		4 (36.4)	10 (34.5)	14 (35.0)		
	C		5 (45.5)	7 (24.1)	12 (30.0)		
	D		2 (18.2)	8 (27.6)	10 (25.0)		

2. CONCEPCIONES SOBRE LA EXPRESIVIDAD

2.1 ANÁLISIS TOTALES

En primer lugar, en la Tabla 2.39 se muestran los descriptivos para cada ítem referido a las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la expresividad para la muestra completa. Estos datos, con los cuatro grupos tomados conjuntamente, ofrecen una visión global de las opiniones sobre la expresividad de alumnos y profesores y serán un buen referente para las comparaciones entre grupos que se realizan posteriormente.

Tabla 2.39. Descriptivos para la muestra total. Concepciones sobre la expresividad.

Ítem	Categorías de respuesta	n (%)	Media	DT
La expresividad musical es una capacidad fundamentalmente innata	Nada	46 (18)	2.35	0.90
	Algo	104 (40.6)		
	Bastante	77 (30.1)		
	Mucho	29 (11.3)		
La desarrolla uno mismo mediante la interacción con otros	Nada	8 (2.9)	2.99	0.81
	Algo	66 (24.3)		
	Bastante	120 (44.1)		
	Mucho	78 (28.7)		
No se pueden establecer parámetros generales que conecten elementos musicales concretos con emociones específicas	Nada	75 (27.6)	2.24	1.01
	Algo	93 (34.2)		
	Bastante	67 (24.6)		
	Mucho	37 (13.6)		
Es básicamente una cuestión de técnica	Nada	112(40.9)	1.86	0.88
	Algo	105 (38.3)		
	Bastante	41 (15.0)		
	Mucho	16 (5.8)		
Abordar la expresividad desde el comienzo del estudio de una obra dificulta su comprensión	Nada	151 (55.5)	1.72	0.94
	Algo	63 (23.2)		
	Bastante	41 (15.1)		
	Mucho	17 (6.3)		
Según el estudio de las tonalidades en la historia, no existe una asociación clara entre la tonalidad y ciertas emociones concretas	Nada	107 (39.6)	1.94	0.96
	Algo	95 (35.2)		
	Bastante	44 (16.3)		
	Mucho	24 (8.9)		
La velocidad de una obra está asociada a un carácter expresivo concreto	Nada	62 (22.5)	2.38	0.97
	Algo	81 (29.5)		
	Bastante	98 (35.6)		
	Mucho	34 (12.4)		
Es importante ser conscientes de cómo se asocian las distintas emociones a los elementos musicales	Nada	12 (4.4)	2.98	0.86
	Algo	67 (24.6)		
	Bastante	108 (39.7)		
	Mucho	85 (31.3)		
Los aspectos relacionados con la expresividad musical están suficientemente concretados en la Normativa Educativa	Nada	123 (47.5)	1.71	0.80
	Algo	97 (37.5)		
	Bastante	31 (12.0)		
	Mucho	8 (3.1)		
Los aspectos relacionados con la expresividad forman parte de manera explícita de la Programación Didáctica	Nada	80 (30.2)	1.98	0.83
	Algo	123 (46.4)		
	Bastante	48 (18.1)		
	Mucho	14 (5.3)		
La memorización de una obra no comienza trabajando su expresividad	Nada	83 (30.7)	2.26	1.05
	Algo	71 (26.3)		
	Bastante	78 (28.9)		
	Mucho	38 (14.1)		
Según la edad del que aprende música se debe usar un lenguaje distinto para hablar de la expresividad	Nada	13 (4.7)	3.26	0.89
	Algo	42 (15.3)		
	Bastante	81 (29.5)		

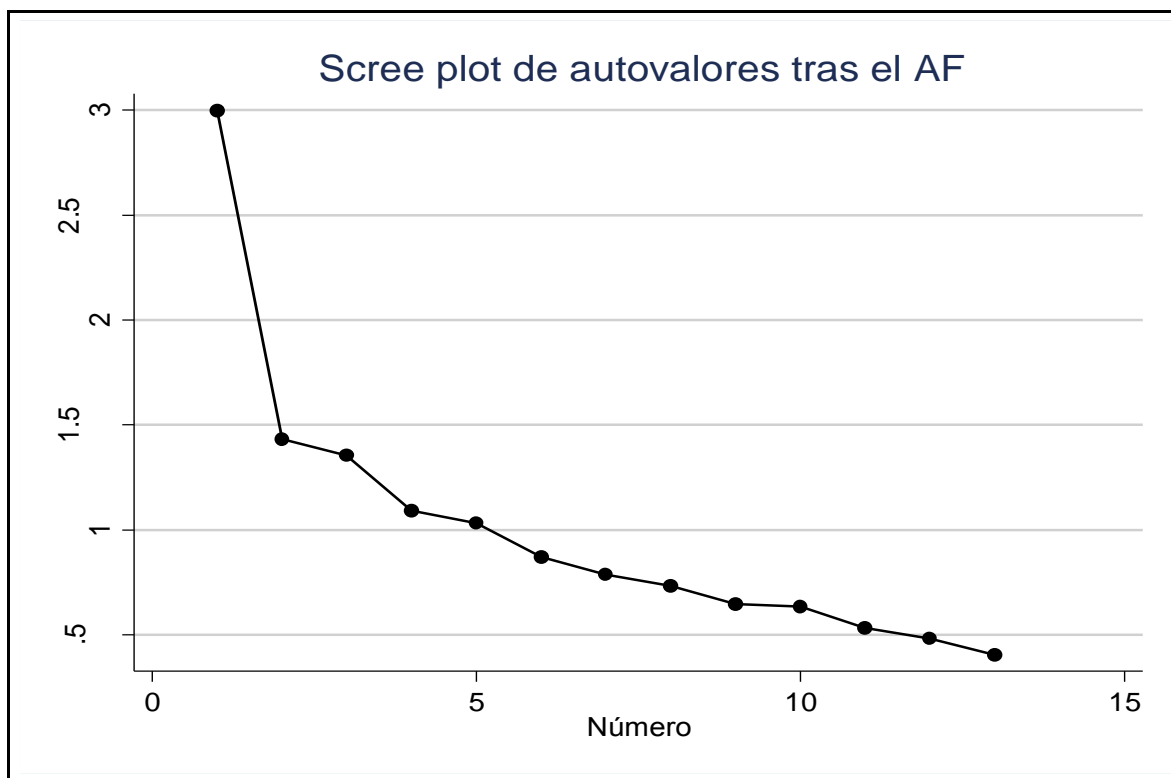
Ítem	Categorías de respuesta	n (%)	Media	DT
La expresividad es algo subjetivo que no se puede concretar o medir	Mucho	139 (50.5)	2.88	0.96
	Nada	24 (8.7)		
	Algo	72 (26.2)		
	Bastante	92 (33.5)		
	Mucho	87 (31.6)		

2.1.1 ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

En el análisis de las concepciones sobre la expresividad encontramos que el conjunto de ítems, 13, no presenta una estructura unidimensional. La consistencia interna no es elevada ($\alpha=0.656$), cuando al menos debería presentar valores superiores a 0.70 para poder asumir que los 13 ítems se agrupan en una sola dimensión (De Vellis, 2003). De acuerdo con la regla K-1 de káiser se obtienen cinco componentes con un autovalor mayor que uno, aunque, de acuerdo al criterio adicional que se explica más abajo, se decidió retener cuatro de estos cinco componentes. En la Tabla 2.40 en el anexo de resultados se muestran los autovalores de todos los componentes.

Gráficamente, la distribución de los autovalores extraídos en el análisis se presenta en la siguiente figura. Aparte del criterio de Káiser ($\lambda > 1$), la representación gráfica de los autovalores (*scree test*) permite una valoración cualitativa respecto a cuántos autovalores deberían retenerse: hasta el punto en el que la pendiente (la inclinación de la curva) empiece a distribuirse de una manera aproximadamente continua. Esto sugeriría que deberían retenerse entre 3 y 5 factores, pero el quinto factor no resultaba interpretable y la estructura con cuatro factores parecía la solución más adecuada, así que finalmente de acuerdo a ambos criterios, más la interpretabilidad de los resultados se decidió retener cuatro factores. El valor elevado de la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (0.731) y la prueba de esfericidad de Barlett estadísticamente significativa ($\chi^2(78)=436.7$, $p>.001$) avalan la adecuación de los datos para la realización del análisis factorial.

Figura 2.24. Representación de los autovalores de los factores extraídos, concepciones sobre la expresividad (gráfico de sedimentación).



Nota: El análisis extrae todos los autovalores de la matriz, de manera que explica el 100% de la variabilidad, lo que no tiene ningún significado operativo.

Se obtuvo así una estructura de 4 componentes con autovalores de 3.00, 1.43, 1.35 y 1.09, que explicaban el 55.02 % de la varianza tras una rotación oblicua de los ejes. En la siguiente tabla se presentan las cargas factoriales de cada ítem en cada uno de los factores rotados. En el anexo V se presentan las correlaciones entre los cuatro factores rotados, que en todo caso fueron muy reducidas (valores absolutos entre .001 y .116). Es dudoso que la escala esté evaluando un constructo unitario. Los ítems 1, 4, 5, 6, 9, 10 y 11 tienen saturaciones elevadas en el primer factor. En el segundo factor tienen saturaciones altas los ítems 2 y 3. En el tercer factor tienen una saturación elevada los ítems 7 y 8. Finalmente, en el cuarto factor presentaron saturaciones elevadas los ítems 12 y 13.

Tabla 2.41. Estructura factorial de los ítems de concepciones sobre la expresividad. Matriz de configuración (rotación oblimin directo).

Ítems	FACTOR			
	I	II	III	IV
La expresividad musical es una capacidad fundamentalmente innata	0.397	-0.187	0.076	0.151
La desarrolla uno mismo mediante la interacción con otros	-0.176	0.770	0.180	0.159
No se pueden establecer parámetros generales que conecten elementos musicales concretos con emociones específicas	0.239	0.622	-0.053	0.024
Es básicamente una cuestión de técnica	0.634	0.095	0.087	-0.349
Abordar la expresividad desde el comienzo del estudio de una obra dificulta su comprensión	0.612	-0.382	0.136	0.172
Según el estudio de las tonalidades en la historia, no existe una asociación clara entre la tonalidad y ciertas emociones concretas	0.638	0.146	-0.247	-0.047
La velocidad de una obra está asociada a un carácter expresivo concreto	0.099	0.043	0.761	0.020
Es importante ser conscientes de cómo se asocian las distintas emociones a los elementos musicales	-0.001	0.073	0.816	-0.012
Los aspectos relacionados con la expresividad musical están suficientemente concretados en la Normativa Educativa	0.730	0.103	0.091	-0.101
Los aspectos relacionados con la expresividad forman parte de manera explícita de la Programación Didáctica	0.612	0.117	0.108	0.025
La memorización de una obra no comienza trabajando su expresividad	0.621	-0.093	-0.086	0.204
Según la edad del que aprende música se debe usar un lenguaje distinto para hablar de la expresividad	-0.094	0.022	0.102	0.765
La expresividad es algo subjetivo que no se puede concretar o medir	0.255	0.231	-0.130	0.717

Nota: Los números resaltados en negrita indican el factor en el que cada ítem presenta la mayor saturación.

En el primer factor se agrupan ítems relacionados con la idea de que la expresividad musical está considerada de un modo suficientemente explícito tanto en la normativa educativa como en las programaciones didácticas, junto con la idea de que la tonalidad no se asocia a emociones concretas, que la expresividad es básicamente una cuestión de técnica y que la expresividad no debe comenzarse a trabajarse desde el principio en una obra para

memorizarla y que hacerlo dificultaría la comprensión. En menor medida también se asocia con este factor la idea de que la expresividad es una capacidad innata. Tomadas juntas todas estas ideas, este factor parece representar el concepto de que no es necesario realizar mayores adaptaciones curriculares o normativas para un tratamiento más explícito de la enseñanza-aprendizaje de la expresividad, sino que debe confiarse en que las propias capacidades del alumno junto con un correcto aprendizaje sistemático de las habilidades técnicas de la interpretación deberían permitir que la expresividad emergiera. Incluso, los pesos de regresión positivos de los ítems 5 y 11 en este factor redundan en la idea de que el entrenamiento o la consideración explícita de la expresividad al comenzar a estudiar una obra pueden ser perjudiciales. Este énfasis en entender la expresividad como una cuestión de técnica que no merece un tratamiento explícito independiente puede ser captado con la denominación de este factor como *“Técnica expresiva”*.

En el segundo factor tienen pesos de regresión elevados y positivos los ítems 2 y 3, es decir, la idea de que la expresividad se desarrolla por la interacción con otros y que no se pueden vincular elementos musicales concretos con emociones específicas. Estas dos cuestiones parecen reflejar la idea de que la expresividad es algo que uno tiene que aprender por sí mismo y de un modo más bien intuitivo a partir de la propia experiencia en las relaciones con otras personas, por lo que se ha decidido denominar a este factor *“autoaprendizaje de la expresividad”*.

Respecto al tercer factor, los ítems 7 y 8 presentan pesos factoriales positivos y elevados. Estos ítems van asociados a la idea de que es posible reproducir elementos expresivos concretos mediante variaciones en la velocidad y de que es importante conocer la asociación entre diferentes elementos musicales y sus efectos emocionales. Es decir, se asume que la expresividad sí es modificable mediante manipulaciones de la estructura musical. Las puntuaciones elevadas en este factor indicarían entonces una mayor creencia en que la expresividad musical puede enseñarse y manipularse por parte del intérprete. Por tanto, se ha considerado que los conceptos incluidos en este tercer factor podían recogerse etiquetándolo como *“Expresión emocional”*.

Finalmente, el cuarto factor incluye dos ítems, 12 y 13, con cargas factoriales positivas y elevadas. Estos ítems se refieren a las ideas de que debe adaptarse el lenguaje sobre la expresividad según la edad del alumno y de que la expresividad es algo subjetivo que no se

puede concretar o medir. Ambos ítems reflejan la idea de que la expresividad es algo subjetivo y dado que no es objetivo es preciso realizar adaptaciones al tratar de enseñarla. De acuerdo con estas dos ideas se ha denominado, entonces, este factor, como “*Expresividad subjetiva*”.

A continuación se analizó si en cada uno de estos cuatro factores existían diferencias entre hombres y mujeres y no se encontraron diferencias en ninguno de ellos. Del mismo modo se analizó si existían diferencias entre estos factores y las preguntas generales más relevantes planteadas a los participantes en el inicio del cuestionario y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los cuatro factores respecto a ninguna de las variables.

Estos cuatro factores se analizan posteriormente como subescalas de componentes de las creencias sobre la expresividad (sumando la puntuación directa de los ítems que componen cada uno de ellos), tras el apartado con la comparación entre grupos de estudiantes de las puntuaciones en cada uno de los ítems específicos sobre estas mismas concepciones.

2.2 COMPARACIONES ENTRE ESTUDIANTES DE DIFERENTES PAISES

Al comparar las frecuencias de respuesta a cada ítem concreto en las preguntas referidas a las creencias sobre la enseñanza-aprendizaje de la expresividad musical se observaron diferencias estadísticamente significativas en el grado en el que alumnos españoles, ingleses y portugueses están de acuerdo con nueve de las trece preguntas planteadas. Las distribuciones de frecuencias de cada uno de estos ítems así como el resultado del contraste estadístico (Kruskal-Wallis) y la dirección de las diferencias pueden verse en la siguiente tabla.

Tabla 2.42. Distribución de las respuestas a las preguntas sobre las creencias respecto a la mejora de la expresividad musical de los alumnos de los diferentes países y de los totales de alumnos.

Ítem	Categorías de respuesta	España n (%)	Inglaterra n (%)	Portugal n (%)	Totales n (%)	<i>p</i>
La expresividad musical es una capacidad	Nada	18 (17.1)	13 (17.6)	4 (11.4)	35 (16.4)	.005
	Algo	49 (46.7)	33 (44.6)	6 (17.1)	88 (41.1)	

Ítem	Categorías de respuesta	España n (%)	Inglaterra n (%)	Portugal n (%)	Totales n (%)	p
fundamentalmente innata	Bastante	26 (24.8)	23 (31.1)	18 (51.4)	67 (31.3)	
	Mucho	12 (11.4)	5 (6.8)	7 (20.0)	24 (11.2)	
La desarrolla uno mismo mediante la interacción con otros	Nada	6 (5.2)	2 (2.5)	0.0	8 (3.5)	.185
	Algo	31 (27.0)	18 (22.8)	9 (25.7)	66 (25.3)	
	Bastante	50 (43.5)	34 (43.0)	12 (34.3)	120 (41.9)	
	Mucho	28 (24.3)	25 (31.6)	14 (40.0)	78 (29.3)	
No se pueden establecer parámetros generales que asocien elementos musicales concretos con emociones específicas	Nada	33 (28.7)	18 (22.8)	7 (20.0)	58 (25.3)	.169
	Algo	38 (33.0)	31 (39.2)	7 (20.0)	76 (33.2)	
	Bastante	24 (20.9)	23 (29.1)	14 (40.0)	61 (26.6)	
	Mucho	20 (17.4)	7 (8.9)	7 (20.0)	34 (14.9)	
Es básicamente una cuestión de técnica	Nada	62 (53.0)	24 (30.4)	10 (28.6)	96(41.6)	<.001
	Algo	43 (36.8)	34 (43.0)	9 (25.7)	86 (37.2)	
	Bastante	11 (9.4)	18 (22.8)	6 (17.1)	35 (15.2)	
	Mucho	1 (0.9)	3 (3.8)	10 (28.6)	14 (6.1)	
Abordar la expresividad desde el comienzo del estudio de una obra dificulta su comprensión	Nada	65 (56.5)	46(59.0)	6 (16.7)	117 (51.1)	<.001
	Algo	27 (23.5)	24 (30.8)	11 (30.6)	62 (27.1)	
	Bastante	16 (13.9)	6 (7.7)	15 (41.7)	37 (16.2)	
	Mucho	7 (6.1)	2 (2.6)	4 (11.1)	13 (5.7)	
Según el uso de las tonalidades a lo largo de la historia, no existe una asociación clara entre la tonalidad y ciertas emociones concretas	Nada	62 (53.4)	22 (28.2)	3 (8.3)	87 (37.8)	<.001
	Algo	32 (27.6)	40 (51.3)	13 (36.1)	85 (37.0)	
	Bastante	15 (12.9)	14 (17.9)	9 (25.0)	38 (16.5)	
	Mucho	7 (6.0)	2 (2.6)	11 (30.6)	20 (8.7)	
La velocidad de una obra está asociada a un carácter expresivo concreto	Nada	23 (19.7)	23 (29.1)	4 (11.1)	50 (21.6)	.001
	Algo	29 (24.8)	31 (39.2)	13 (36.1)	73 (31.5)	
	Bastante	47 (40.2)	24 (30.4)	13 (36.1)	84 (36.2)	
	Mucho	18 (15.4)	1 (1.3)	6 (16.7)	25 (10.8)	
Es importante ser conscientes de cómo se asocian las distintas emociones a los elementos musicales	Nada	2 (1.7)	7 (9.0)	1 (2.8)	10 (4.4)	<.001
	Algo	21 (18.1)	32 (41.0)	8 (22.2)	61 (26.5)	
	Bastante	55 (47.4)	29 (37.2)	14 (38.9)	98 (42.6)	
	Mucho	38 (32.8)	10 (12.8)	13(36.1)	61 (26.5)	
Los aspectos relacionados con la expresividad musical están suficientemente concretados en la Normativa Educativa	Nada	72 (63.2)	23 (33.8)	6 (16.7)	101 (46.3)	<.001
	Algo	41 (36.0)	34 (50.0)	8 (22.2)	83 (38.1)	
	Bastante	1 (0.9)	11 (16.2)	15 (41.7)	27 (12.4)	
	Mucho	0 (0.0)	0 (0.0)	7 (19.4)	7 (3.2)	
Los aspectos relacionados con ella forman parte de manera explícita de la Programación Didáctica	Nada	50 (44.6)	17 (22.7)	4 (11.4)	71 (32.0)	<.001
	Algo	49 (43.8)	42 (56.0)	9 (25.7)	100 (45.1)	
	Bastante	11 (9.8)	14 (18.7)	15 (42.9)	40 (18.0)	
	Mucho	2 (1.8)	2 (2.7)	7 (20.0)	11 (5.0)	
La memorización de una obra no comienza trabajando su expresividad	Nada	43 (37.4)	12 (15.4)	8 (22.2)	63 (27.5)	.002
	Algo	34 (29.6)	20 (25.6)	6 (16.7)	60 (26.2)	
	Bastante	21 (18.3)	39 (50.0)	13 (36.1)	73 (31.9)	
	Mucho	17 (14.8)	7 (9.0)	9 (25.0)	33 (14.4)	
Según la edad del que aprende se debe usar un	Nada	7 (6.0)	2 (2.5)	2 (5.6)	11 (4.7)	.519
	Algo	21 (17.9)	15 (19.0)	4 (11.1)	40 (17.2)	

Ítem	Categorías de respuesta	España n (%)	Inglaterra n (%)	Portugal n (%)	Totales n (%)	p
lenguaje distinto para hablar de la expresividad	Bastante	24 (20.5)	29 (36.7)	13 (36.1)	66 (28.5)	.337
	Mucho	65 (55.6)	33 (41.8)	17 (47.2)	115 (49.6)	
La expresividad es algo subjetivo que no se puede concretar o medir	Nada	4 (3.4)	7 (8.9)	4 (11.1)	15 (6.5)	
	Algo	36 (30.8)	14 (17.7)	5 (13.9)	55 (23.7)	
	Bastante	43 (36.8)	27 (34.2)	12 (33.3)	82 (35.3)	
	Mucho	34 (29.1)	31 (39.2)	15 (41.7)	80 (34.5)	

*Test y Grados de libertad de todos los contrastes: Kruskal-Wallis (2).

Concretamente, de acuerdo con los test post-hoc de comparaciones pareadas entre cada par de países en los que el análisis ómnibus de los tres grupos conjuntos resultó estadísticamente significativo (con el nivel de significación ajustado para comparaciones múltiples, $p = .0083$), hubo diferencias entre alumnos españoles y portugueses ($p = .002$) y entre alumnos ingleses y portugueses ($p = .002$) en la pregunta “*La expresividad musical es una capacidad fundamentalmente innata*”, sin diferencias entre españoles e ingleses ($p = .453$). Asimismo, hubo diferencias estadísticamente significativas entre alumnos españoles e ingleses ($p = .0007$) y entre españoles y portugueses ($p = >.001$), pero no entre españoles y portugueses ($p = .078$) en la pregunta “*Es básicamente una cuestión de técnica*”.

En el ítem “*Abordar la expresividad desde el comienzo del estudio de una obra dificulta su comprensión*” los alumnos portugueses tuvieron puntuaciones superiores a españoles e ingleses ($p < .001$), sin diferencias entre estos últimos. Igualmente, para “*Según el uso de las tonalidades a lo largo de la historia, no existe una asociación clara entre la tonalidad y ciertas emociones concretas*” los alumnos portugueses tuvieron puntuaciones superiores a españoles e ingleses ($p < .001$), sin diferencias entre estos. Respecto al ítem “*La velocidad de una obra está asociada a un carácter expresivo concreto*”, los alumnos españoles ($p = .001$) y portugueses ($p = .010$) tuvieron puntuaciones superiores a los ingleses, sin diferencias entre españoles y portugueses. Igualmente, para la pregunta “*Es importante ser conscientes de cómo se asocian las distintas emociones a los elementos musicales*” los españoles ($p < .001$) y portugueses ($p = .002$) tuvieron puntuaciones superiores sin diferencias entre ellos.

En el ítem “*La expresividad está suficientemente concretada en la Normativa Educativa*” se encontraron diferencias en todas las comparaciones entre los tres grupos ($p < .001$ en todos los casos), con puntuaciones superiores para los portugueses respecto a los

otros dos grupos y de los ingleses comparados con los españoles. Para el ítem “*Los aspectos relacionados con la expresividad forman parte de manera explícita de la Programación Didáctica*” hubo también diferencias entre los tres grupos, con puntuaciones superiores para los portugueses ($p<.001$ en los dos casos) y para los ingleses sobre los españoles ($p=.013$). Finalmente, respecto al ítem “*La memorización de una obra no comienza trabajando su expresividad*”, tanto ingleses ($p=.015$) como portugueses ($p=.018$), sin diferencias entre ellos, tuvieron puntuaciones significativamente superiores a los alumnos españoles.

Por otro lado, al comparar las medias de las puntuaciones entre los diferentes grupos de alumnos en cada uno de estos mismos ítems, se observa un patrón de resultados similares. Concretamente, los alumnos portugueses tuvieron puntuaciones superiores a los españoles ($p=.012$) y a los ingleses ($p=.010$) en la pregunta “*La expresividad musical es una capacidad fundamentalmente innata*”, sin diferencias entre españoles e ingleses. Asimismo, los portugueses tuvieron puntuaciones superiores a los españoles ($p<.001$) y a los ingleses ($p=.023$) y los ingleses a los españoles ($p=.002$) en la pregunta “*Es básicamente una cuestión de técnica*”.

Estos resultados se resumen en la Tabla 2.43, que se presenta en el anexo V. De todo ello se puede deducir que existen diferencias entre los participantes de los distintos países en los aspectos referentes a las diferencias creencias planteadas en relación con la expresividad musical.

2.2.1. COMPARACIONES ENTRE SUBESCALAS

Al comparar las puntuaciones de los cuatro factores obtenidos mediante Análisis Factorial en los análisis previos sobre las concepciones respecto a la expresividad se encontraron diferencias estadísticamente significativas en *Técnica expresiva* ($F(2,190)=48.4$, $p<.001$). Los análisis post-hoc mostraron que: los portugueses (media=18.53, DT=5.12) tuvieron puntuaciones significativamente superiores ($p<.001$) a los ingleses (media=13.94, DT=2.51) y a los españoles ($p<.001$; media=12.23, DT=2.73) y los ingleses a los españoles ($p=.004$). También hubo diferencias en *Expresión Emocional* ($F(2,227)=16.1$, $p<.001$). En las pruebas post-hoc los portugueses (media=5.67, DT=1.35) tuvieron puntuaciones significativamente superiores ($p<.001$) a los ingleses (media=4.58, DT=1.37), al igual que los españoles ($p<.001$; media=5.64, DT=1.34), sin diferencias entre españoles e ingleses. No

hubo diferencias estadísticamente significativas en los factores 2 y 4 (*Autoaprendizaje de la Expresividad* y *Expresividad Subjetiva*).

Gráficamente, las diferencias entre los tres grupos de alumnos en los cuatro factores referidos a concepciones sobre la expresividad se representan en las siguientes figuras (los márgenes de cada caja representan los valores de los cuartiles 1 y 3, y por tanto el rango intercuartil; la línea media sería la mediana –o centil 50; las líneas verticales, rematadas por líneas horizontales, representan el rango de puntuaciones obtenidas en la escala). En estas gráficas de caja se aprecia claramente cómo los factores *Técnica expresiva* y *Expresión Emocional* difieren entre países, mientras que en los factores *Autoaprendizaje de la Expresividad* y *Expresividad Subjetiva* las distribuciones son prácticamente iguales y se encuentran muy solapadas para las tres diferentes muestras.

Figura 2.25. Diferencias entre alumnos en las puntuaciones de *Técnica Expresiva*.

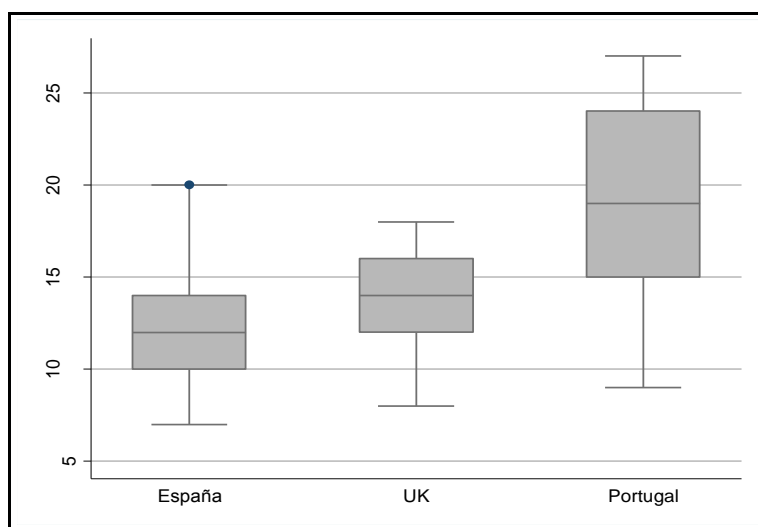


Figura 2.26. Diferencias entre alumnos de los tres países en las puntuaciones del Factor *Autoaprendizaje de la Expresividad*.

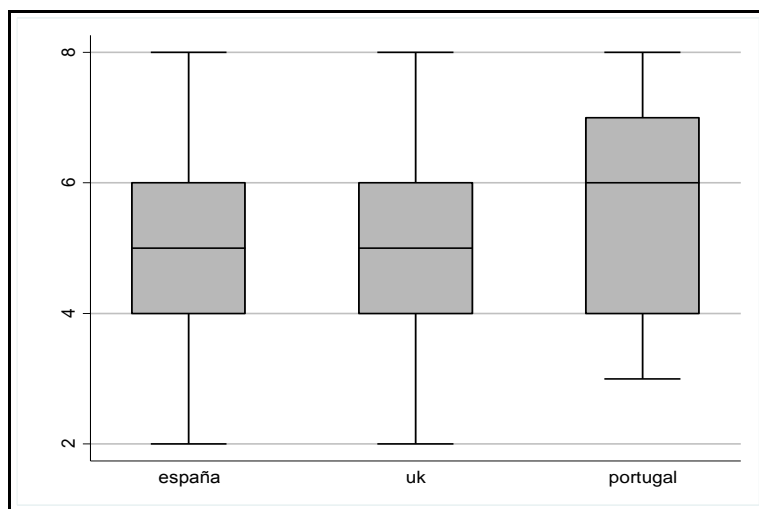


Figura 2.27. Diferencias entre alumnos de los tres países en las puntuaciones del Factor *Emoción expresiva*.

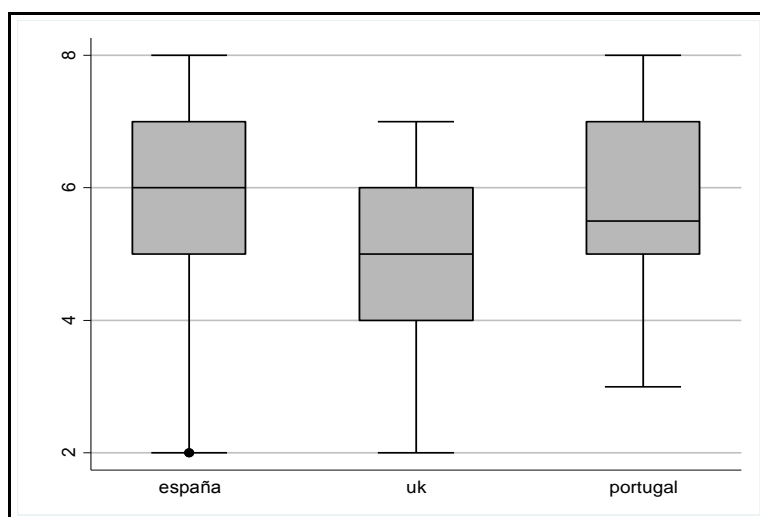
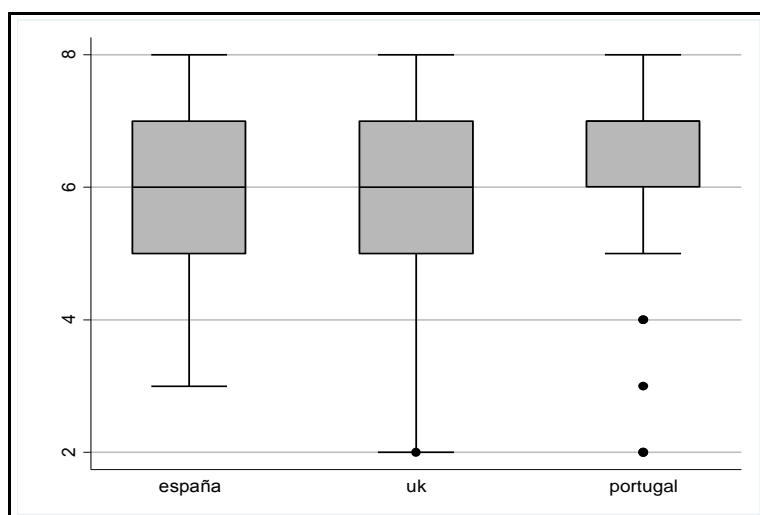


Figura 2.28. Diferencias en las puntuaciones del Factor *Subjetividad expresiva*.



A continuación, se comprobó si existían diferencias en los resultados entre los estudiantes sobre otros aspectos generales como entre las distintas orientaciones profesionales o aspectos sobre la formación de los participantes. No hubo diferencias en ninguna de las variables relevantes en este trabajo, pero sí en una de las medidas compuestas de los cuatro factores sobre concepciones relativas a la expresividad. En concreto, las personas que consideraban que su futura actividad profesional preferida sería la investigación estaban más de acuerdo (media=4.83, D.T.=1.61) que las que no consideraban esa opción como prioritaria (media=5.37, D.T.=1.40) con el factor denominado *Emoción expresiva*. ($t(232)=2.16$; $p=.032$). Respecto a las diferentes actividades relacionadas con la música realizadas en los últimos años previos a la entrevista de este estudio se encontraron diferencias respecto a los que habían realizados cursos sobre interpretación (media=5.49, D.T.=1.48) y los que no (media=4.69, D.T.=1.20) en ese mismo factor *Emoción expresiva* ($t(217)=3.79$; $p<.001$).

2.3 COMPARACIONES ENTRE ESTUDIANTES Y PROFESORES ESPAÑOLES

Al comparar las muestras de alumnos españoles con profesores españoles en las preguntas referidas a las creencias sobre la enseñanza-aprendizaje de la expresividad musical se puede observar que mediante las frecuencias de respuesta a cada ítem concreto se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el grado en el que los alumnos están de acuerdo con 6 de las trece preguntas planteadas. Las distribuciones de frecuencias de cada uno de estos ítems así como el resultado del contraste estadístico (test de Wilcoxon) y la dirección de las diferencias pueden verse en la siguiente tabla (2.44).

Concretamente, la muestra de estudiantes estuvo más de acuerdo con las ideas de que “No se pueden establecer parámetros generales que conecten elementos musicales concretos con emociones específicas” de que “la expresividad es algo subjetivo que no se puede concretar o medir” y de que “abordar la expresividad desde el comienzo del estudio de una obra dificulta su comprensión”. Por su parte, los profesores estuvieron más de acuerdo con las ideas de que “La expresividad es básicamente una cuestión de técnica”, de que “es importante ser conscientes de cómo se asocian las distintas emociones a los elementos musicales” y de que “Los aspectos relacionados con la expresividad forman parte de manera explícita de la Programación Didáctica”.

Tabla 2.44. Distribución de las respuestas a las preguntas sobre las creencias respecto a la enseñanza-aprendizaje de la expresividad musical entre los alumnos y profesores españoles.

Ítem	Categorías de respuesta	Alumnos n (%)	Profesores n (%)	Totales n (%)	P
La expresividad musical es una capacidad fundamentalmente innata	Nada	18 (17.1)	11 (26.2)	46 (18)	.552
	Algo	49 (46.7)	16 (38.1)	104 (40.6)	
	Bastante	26 (24.8)	10 (23.8)	77 (30.1)	
	Mucho	12 (11.4)	5 (11.9)	29 (11.3)	
La desarrolla uno mismo mediante la interacción con otros	Nada	6 (5.2)	0.0	8 (2.9)	.211
	Algo	31 (27.0)	8 (18.6)	66 (24.3)	
	Bastante	50 (43.5)	24 (55.8)	120 (44.1)	
	Mucho	28 (24.3)	11 (25.6)	78 (28.7)	
No se pueden establecer parámetros generales que conecten elementos musicales concretos con emociones específicas	Nada	33 (28.7)	17 (39.5)	75 (27.6)	.043
	Algo	38 (33.0)	17 (39.5)	93 (34.2)	
	Bastante	24 (20.9)	6 (14.0)	67 (24.6)	
	Mucho	20 (17.4)	3 (7.0)	37 (13.6)	
Es básicamente una cuestión de técnica	Nada	62 (53.0)	16 (37.2)	112(40.9)	.050
	Algo	43 (36.8)	19 (44.2)	105 (38.3)	
	Bastante	11 (9.4)	6 (14.0)	41 (15.0)	
	Mucho	1 (0.9)	2 (4.7)	16 (5.8)	
Abordar la expresividad desde el comienzo del estudio de una obra dificulta su comprensión	Nada	65 (56.5)	34 (79.1)	151 (55.5)	.045
	Algo	27 (23.5)	1 (2.3)	63 (23.2)	
	Bastante	16 (13.9)	4 (9.3)	41 (15.1)	
	Mucho	7 (6.1)	4 (9.3)	17 (6.3)	
Según el estudio de las tonalidades en la historia, no existe una asociación clara entre la tonalidad y ciertas emociones concretas	Nada	62 (53.4)	20(50.0)	107 (39.6)	.536
	Algo	32 (27.6)	10 (25.0)	95 (35.2)	
	Bastante	15 (12.9)	6 (15.0)	44 (16.3)	
	Mucho	7 (6.0)	4 (10.0)	24 (8.9)	
La velocidad de una obra está asociada a un carácter expresivo concreto	Nada	23 (19.7)	12(27.9)	62 (22.5)	.845
	Algo	29 (24.8)	8 (18.6)	81 (29.5)	
	Bastante	47 (40.2)	14 (32.6)	98 (35.6)	
	Mucho	18 (15.4)	9 (20.9)	34 (12.4)	
Es importante ser conscientes de cómo se asocian las distintas emociones a los elementos musicales	Nada	2 (1.7)	2(4.8)	12 (4.4)	.045
	Algo	21 (18.1)	6 (14.3)	67 (24.6)	
	Bastante	55 (47.4)	10 (23.8)	108 (39.7)	
	Mucho	38 (32.8)	24 (57.1)	85 (31.3)	
Los aspectos relacionados con la expresividad musical están suficientemente concretados en la Normativa Educativa	Nada	72 (63.2)	22(53.7)	123 (47.5)	.132
	Algo	41 (36.0)	14 (34.1)	97 (37.5)	
	Bastante	1 (0.9)	4 (9.8)	31 (12.0)	
	Mucho	0 (0.0)	1 (2.4)	8 (3.1)	
Los aspectos relacionados con la expresividad forman parte de manera explícita de la Programación Didáctica	Nada	50 (44.6)	9(20.9)	80 (30.2)	.002
	Algo	49 (43.8)	23(53.5)	123 (46.4)	
	Bastante	11 (9.8)	8(18.6)	48 (18.1)	
	Mucho	2 (1.8)	3 (7.0)	14 (5.3)	
La memorización de una obra no comienza trabajando su expresividad	Nada	43 (37.4)	20 (48.8)	83 (30.7)	.207
	Algo	34 (29.6)	11 (26.8)	71 (26.3)	
	Bastante	21 (18.3)	5 (12.2)	78 (28.9)	

Ítem	Categorías de respuesta	Alumnos n (%)	Profesores n (%)	Totales n (%)	P
Según la edad del que aprende música se debe usar un lenguaje distinto para hablar de la expresividad	Mucho	17 (14.8)	5 (12.2)	38 (14.1)	.509
	Nada	7 (6.0)	2 (4.7)	13 (4.7)	
	Algo	21 (17.9)	2 (4.7)	42 (15.3)	
	Bastante	24 (20.5)	15 (34.9)	81 (29.5)	
La expresividad es algo subjetivo que no se puede concretar o medir	Mucho	65 (55.6)	24 (55.8)	139 (50.5)	.001
	Nada	4 (3.4)	9 (20.9)	24 (8.7)	
	Algo	36 (30.8)	17 (39.5)	72 (26.2)	
	Bastante	43 (36.8)	10 (23.3)	92 (33.5)	
	Mucho	34 (29.1)	7 (16.3)	87 (31.6)	

*Test y Grados de libertad de los contrastes: Wilcoxon (1).

Al comparar las medias de las puntuaciones entre los alumnos y los profesores en cada uno de estos ítems se observa un patrón de resultados similares. Las medias y desviaciones típicas de ambos grupos en cada ítem, así como los resultados de los tests de comparación se presentan en la Tabla 2.45 (anexo V).

2.3.1 COMPARACIONES ENTRE SUBESCALAS

Al comparar las puntuaciones de los cuatro factores obtenidos mediante Análisis Factorial en los análisis previos sobre las concepciones respecto a la expresividad no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para ninguno de los cuatro factores. Así, en *Técnica expresiva* los alumnos tuvieron una puntuación media de 12.23 (DT=2.73) y los profesores de 13.05 (DT=3.22); la diferencia no fue significativa ($t(132)=1.49$, $p=.138$). Igualmente, en *Expresión emocional*, las puntuaciones de los alumnos (media=5.14, D.T=1.44) y de los profesores (media=4.95, D.T=1.19) no difirieron significativamente ($t(156)=0.75$, $p=.453$). Respecto a *Autoaprendizaje de la expresividad*, las puntuaciones de los alumnos (media=5.64, D.T=1.34) y de los profesores (media=5.79, D.T=1.75) no difirieron significativamente ($t(156)=0.56$, $p=.575$). Finalmente, en *Expresividad Subjetiva*, las puntuaciones de los alumnos (media=6.17, D.T=1.31) y de los profesores (media=5.77, D.T=1.44) tampoco indicaron diferencias estadísticamente significativamente ($t(158)=1.68$, $p=.096$).

3. ANÁLISIS DE LAS AFIRMACIONES SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL RELACIONADA CON LA MÚSICA

En primer lugar se compararon las distribuciones y los descriptivos de las muestras de alumnos de los tres países para cada uno de los 10 ítems de la escala de Inteligencia Emocional (en adelante IE). Como muestra la siguiente tabla, sólo se encontraron diferencias entre países en los ítems “Reconozco las emociones que el intérprete quiere transmitir mirando su expresión corporal” y “Controlo mis emociones al tocar”. En el primer caso, las comparaciones post-hoc indicaron que tanto los alumnos ingleses como los portugueses tenían puntuaciones superiores a los españoles, sin diferencias entre ellos. En el otro ítem, pese al efecto estadísticamente significativo en las comparaciones de medias ($p=.035$) y tendencia a la significación en las comparaciones de las distribuciones ($p=.061$), en las comparaciones post-hoc no aparecieron diferencias entre ninguno de los grupos, aunque sí una tendencia a una mayor puntuación en los alumnos portugueses que en los españoles ($p=.079$) (véase tabla 2.47, anexo V).

Tabla 2.46. Comparación de las distribuciones de las diferentes muestras de alumnos en los ítems de IE.

Ítem	Categorías de respuesta	España n (%)	Inglaterra n (%)	Portugal n (%)	Totales n (%)	<i>p</i>
Sé por qué cambio mis emociones al tocar	Nada	1 (0.9)	6 (7.8)	2 (5.7)	9 (3.9)	.423
	Algo	29 (24.8)	15 (19.5)	8 (22.9)	52 (22.7)	
	Bastante	54 (46.2)	35 (45.5)	20 (57.1)	109 (47.6)	
	Mucho	33 (28.2)	21 (27.3)	5 (14.3)	59 (25.8)	
Reconozco con facilidad qué es lo que estoy sintiendo emocionalmente cuando toco	Nada	0	0	1 (2.9)	1 (0.4)	.602
	Algo	37 (31.6)	19 (24.7)	11 (31.4)	67 (29.3)	
	Bastante	45 (38.5)	40 (51.9)	16 (45.7)	101 (44.1)	
	Mucho	35 (29.9)	18 (23.4)	7 (20.0)	60 (26.2)	
Reconozco las emociones que quiere transmitir el intérprete con escucharle	Nada	4 (3.4)	2 (2.6)	2 (5.6)	8 (3.5)	.260
	Algo	43 (36.8)	29 (37.7)	9 (25.0)	81(35.2)	
	Bastante	56 (47.9)	34 (44.2)	15 (41.7)	105 (45.7)	
	Mucho	14 (12.0)	12 (15.6)	10 (27.8)	36 (15.7)	
Reconozco las	Nada	23 (19.7)	4 (5.2)	3 (8.3)	30(13.0)	<.001

Ítem	Categorías de respuesta	España n (%)	Inglaterra n (%)	Portugal n (%)	Totales n (%)	<i>p</i>
emociones que el intérprete quiere transmitir mirando su expresión corporal	Algo	46 (39.3)	21 (27.3)	9 (25.0)	76 (33.0)	
	Bastante	39 (33.3)	31 (40.3)	19 (52.8)	88 (38.3)	
	Mucho	9 (7.7)	21 (27.3)	5 (13.9)	35 (15.2)	
Busco actividades relacionadas con la música que me hagan sentir bien	Nada	5 (4.3)	1(1.3)	2 (5.6)	8 (3.5)	.086
	Algo	21 (17.9)	8 (10.4)	8 (22.2)	37 (16.1)	
	Bastante	41 (35.0)	31 (40.3)	15 (41.7)	87 (37.8)	
	Mucho	50 (42.7)	37 (48.1)	11 (30.6)	98 (42.6)	
	Nada	16 (13.7)	4 (5.2)	3 (8.6)	23 (10.0)	
	Algo	46 (39.3)	32 (41.6)	12 (34.3)	90 (39.3)	
Controlo mis emociones al tocar	Bastante	42 (35.9)	24 (31.2)	8 (22.9)	74 (32.3)	.061
	Mucho	13 (11.1)	17 (22.1)	12 (34.3)	42 (18.3)	
	Nada	24 (20.5)	12 (15.8)	4 (11.1)	40 (17.5)	
Organizo actividades musicales con las que los demás disfrutan	Algo	34 (29.1)	27 (35.5)	7 (19.4)	68 (29.7)	.153
	Bastante	31 (26.5)	25 (32.9)	15 (41.7)	71 (31.0)	
	Mucho	28 (23.9)	12 (15.8)	10 (27.8)	50 (21.8)	
Ayudo a los demás a sentirse mejor cuando están bajos de ánimo	Nada	3 (2.6)	3 (3.8)	2(5.6)	8 (3.5)	.396
	Algo	13 (11.1)	8 (10.3)	7 (19.4)	28 (12.1)	
	Bastante	47 (40.2)	37 (47.4)	13 (36.1)	97 (42.0)	
	Mucho	54 (46.2)	30 (38.5)	14 (38.9)	98 (42.4)	
	Nada	8 (6.8)	2 (2.6)	3(8.3)	13 (5.6)	
	Algo	23 (19.7)	19 (24.4)	5(13.9)	47 (20.3)	
Cuando estoy de buen humor, me surgen nuevas ideas para la interpretación	Bastante	42 (35.9)	28 (35.9)	16(44.4)	86 (37.2)	.989
	Mucho	44 (37.6)	29 (37.2)	7 (19.4)	85 (36.8)	
	Nada	10 (8.5)	5 (6.4)	3 (8.3)	17 (7.4)	
Aprovecho cuando estoy animado para afrontar los problemas que puedan surgir en el estudio o en la interpretación	Algo	20 (17.1)	17 (21.8)	5 (13.9)	43 (18.6)	.575
	Bastante	44 (37.6)	33 (42.3)	16 (44.4)	91 (39.4)	
	Mucho	43 (36.8)	23 (29.5)	9 (33.3)	80 (34.6)	

*Test (grados de libertad): Kruskal-Wallis (2).

Por otro lado, las comparaciones de las distribuciones entre profesores y alumnos españoles, como se muestra en la Tabla 2.48, indicaron diferencias entre ambos grupos en sólo dos ítems (también se presentan las mismas diferencias en medias en la Tabla 2.49, (anexo V). En el primero, “Reconozco las emociones que el intérprete quiere transmitir mirando su expresión corporal” los alumnos tuvieron puntuaciones superiores a los profesores. En el segundo, “Organizo actividades musicales con las que los demás disfrutan”, fueron los profesores los que obtuvieron puntuaciones más elevadas.

Tabla 2.47. Comparación de las distribuciones en ítems de IE entre alumnos y profesores españoles.

Ítem	Categorías de respuesta	Alumnos n (%)	Profesores n (%)	Totales n (%)	<i>p</i>
Sé por qué cambio mis emociones al tocar	Nada	1 (0.9)	3 (7.1)	4 (2.5)	.983
	Algo	29 (24.8)	5 (11.9)	34 (21.4)	
	Bastante	54 (46.2)	24 (57.1)	78 (49.1)	
	Mucho	33 (28.2)	10 (23.8)	43 (27.0)	
Reconozco con facilidad qué es lo que estoy sintiendo emocionalmente cuando toco	Nada	0	1 (2.3)	1 (0.6)	.231
	Algo	37 (31.6)	10 (23.3)	47 (29.4)	
	Bastante	45 (38.5)	14 (32.6)	59 (36.9)	
	Mucho	35 (29.9)	18 (41.9)	53 (33.1)	
Reconozco las emociones que quiere transmitir el intérprete con escucharle	Nada	4 (3.4)	2 (4.8)	6 (3.8)	.066
	Algo	43 (36.8)	8 (19.0)	51 (32.1)	
	Bastante	56 (47.9)	24 (57.1)	80 (50.3)	
	Mucho	14 (12.0)	8 (19.0)	22 (13.8)	
Reconozco las emociones que el intérprete quiere transmitir mirando su expresión corporal	Nada	23 (19.7)	16 (37.2)	39 (24.4)	.024
	Algo	46 (39.3)	15 (34.9)	61 (38.1)	
	Bastante	39 (33.3)	11 (25.6)	50 (31.3)	
	Mucho	9 (7.7)	1 (2.3)	10 (6.3)	
Busco actividades relacionadas con la música que me hagan sentir bien	Nada	5 (4.3)	4 (9.5)	9 (5.7)	.797
	Algo	21 (17.9)	5 (11.9)	26 (16.4)	
	Bastante	41 (35.0)	16 (38.1)	57 (35.8)	
	Mucho	50 (42.7)	11 (40.5)	67 (42.1)	
Controlo mis emociones al tocar	Nada	16 (13.7)	1 (2.3)	17 (10.6)	.078
	Algo	46 (39.3)	15 (34.9)	61 (38.1)	
	Bastante	42 (35.9)	23 (53.5)	65 (40.6)	
	Mucho	13 (11.1)	4 (9.3)	17 (10.6)	
Organizo actividades musicales con las que los demás disfrutan	Nada	24 (20.5)	1 (2.4)	25 (15.7)	.006
	Algo	34 (29.1)	11 (26.2)	45 (28.3)	
	Bastante	31 (26.5)	14 (33.3)	45 (28.3)	
	Mucho	28 (23.9)	16 (38.1)	44 (27.7)	
Ayudo a los demás a sentirse mejor cuando están bajos de ánimo	Nada	3 (2.6)	0	3 (1.9)	.120
	Algo	13 (11.1)	7 (16.3)	20 (12.5)	
	Bastante	47 (40.2)	23 (53.5)	70 (43.8)	
	Mucho	54 (46.2)	13 (30.2)	67 (41.9)	
Cuando estoy de buen humor, me surgen nuevas ideas para la interpretación	Nada	8 (6.8)	3 (7.0)	11 (6.9)	.586
	Algo	23 (19.7)	8 (18.6)	31 (19.4)	
	Bastante	42 (35.9)	13 (30.2)	55 (34.4)	
	Mucho	44 (37.6)	19 (44.2)	63 (39.4)	
Aprovecho cuando estoy animado para afrontar los problemas que puedan surgir en el estudio o en la interpretación	Nada	10 (8.5)	4 (9.5)	14 (8.8)	.964
	Algo	20 (17.1)	7 (16.7)	27 (17.0)	
	Bastante	44 (37.6)	15 (35.7)	59 (37.1)	
	Mucho	43 (36.8)	16 (38.1)	59 (37.1)	

Test: U de Mann-Whitney.

3.1 COMPARACIONES ENTRE SUBESCALAS Y EN LA ESCALA TOTAL DE IE

Como se ha indicado previamente, la escala de Inteligencia Emocional, el BEIS-10 se compone de cinco subescalas cuya validez factorial se ha comprobado empíricamente en un estudio con músicos (Bonastre, Muñoz y Morales, 2013) y está concebida como una escala breve para distinguir entre la sensibilidad de diferentes personas para entender y utilizar las emociones propias y ajenas. Como se observa en la siguiente tabla, al comparar las puntuaciones entre cada una de esas subescalas de dos ítems (rango de puntuación: 2-8) entre alumnos de los tres países, sólo se encontró una diferencia significativa en el caso de *Valoración de las emociones de otros* ($p < .001$). Concretamente, los análisis post-hoc pareados mostraron que tanto los alumnos ingleses ($p = .002$) como los portugueses ($p = .023$) tuvieron puntuaciones significativamente superiores a los españoles en esta subescala. No se encontraron diferencias entre los alumnos de los tres países en la puntuación de la escala BEIS total (total IE).

Tabla 2.50. Comparación de las medias entre las muestras de alumnos de los diferentes países en las variables relacionadas con el modo de enseñar la expresividad.

Ítems	España	Inglaterra	Portugal	Totales	p^*
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	
Valoración de las propias emociones	6.00 (1.35)	5.91 (1.36)	5.63 (1.31)	5.91 (1.34)	.359
Valoración de las emociones de otros	4.97 (1.22)	5.62 (1.30)	5.64 (1.51)	5.30 (1.33)	<.001
Regulación de las propias emociones	5.61 (1.31)	6.05 (1.23)	5.80 (1.59)	5.79 (1.34)	.077
Regulación de las emociones de otros	5.84 (1.54)	5.67 (1.42)	5.94 (1.62)	5.80 (1.51)	.621
Uso de las emociones	6.07 (1.72)	6.03 (1.53)	6.14 (1.64)	6.06 (1.64)	.943
Total IE	28.49 (4.10)	29.26 (4.17)	28.97 (6.24)	28.81 (4.50)	.505

*Test (Grados de libertad): F de Snedecor (2, N-2).

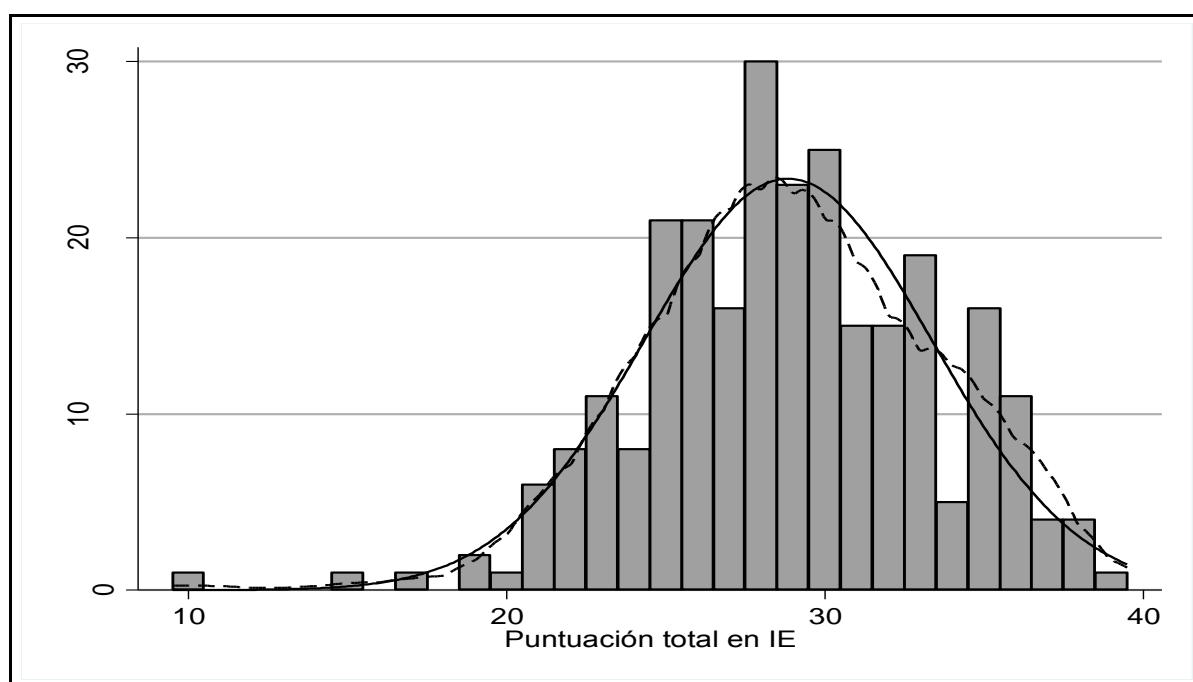
Asimismo, como se muestra en la Tabla 2.51 (anexo V), no hubo ninguna diferencia en las subescalas de IE o en la escala total, entre alumnos y profesores españoles.

3.2 DIFERENCIAS ENTRE PARTICIPANTES CON DISTINTOS NIVELES DE IE

Dada la falta de diferencias en general entre los distintos grupos en las puntuaciones de los ítems, las subescalas o la escala total de Inteligencia Emocional se decidió usar la muestra completa para analizar las diferencias en las concepciones y las opiniones sobre los modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad en función del nivel de IE. Ya que el tamaño muestral usando la muestra completa lo permite, se decidió crear dos grupos extremos con Baja o Alta IE en función de la distribución de las puntuaciones en esa escala, no considerando para estos análisis a las personas con niveles intermedios.

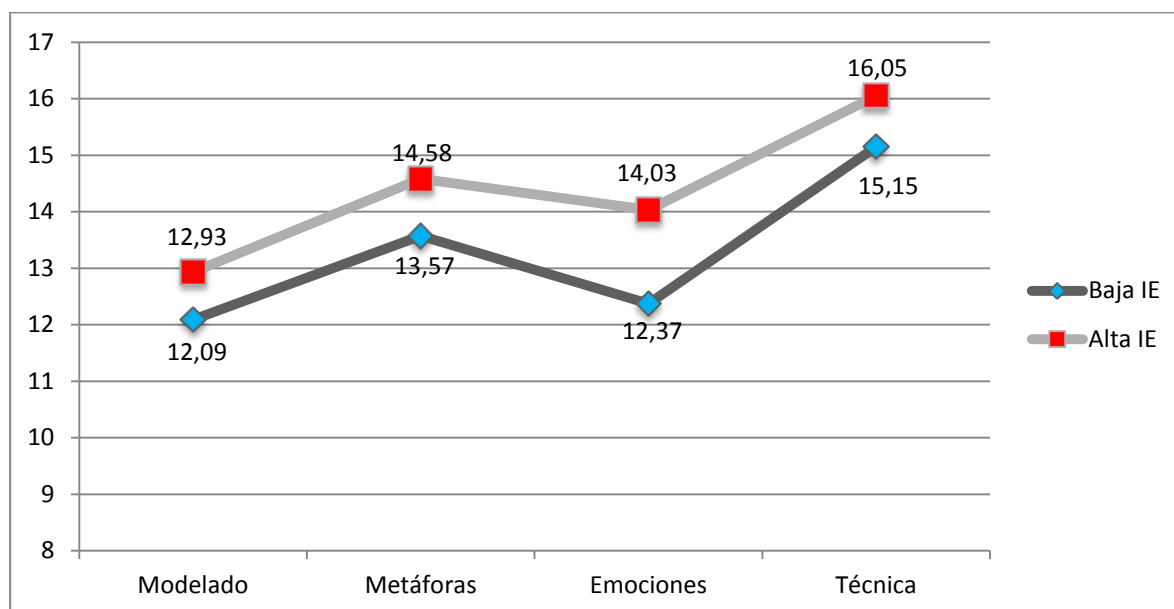
Como se muestra en la siguiente gráfica, un histograma con las frecuencias en cada puntuación en la escala total de IE los centiles 33 y 66 parecen puntos adecuados de separación para establecer los dos grupos en función del nivel de IE. Así, se consideró como Baja IE a las personas con puntuaciones iguales o menores a 27, con Alta IE a aquellas con puntuaciones iguales o superiores a 31 y las de IE intermedia (entre 28 y 30) se excluyeron de los análisis. En la gráfica la curva continua representa la distribución normal y la discontinua una estimación (densidad kernel) de la distribución real de los datos.

Figura 2.29. Distribución de frecuencias en la puntuación total en IE para el total de la muestra.



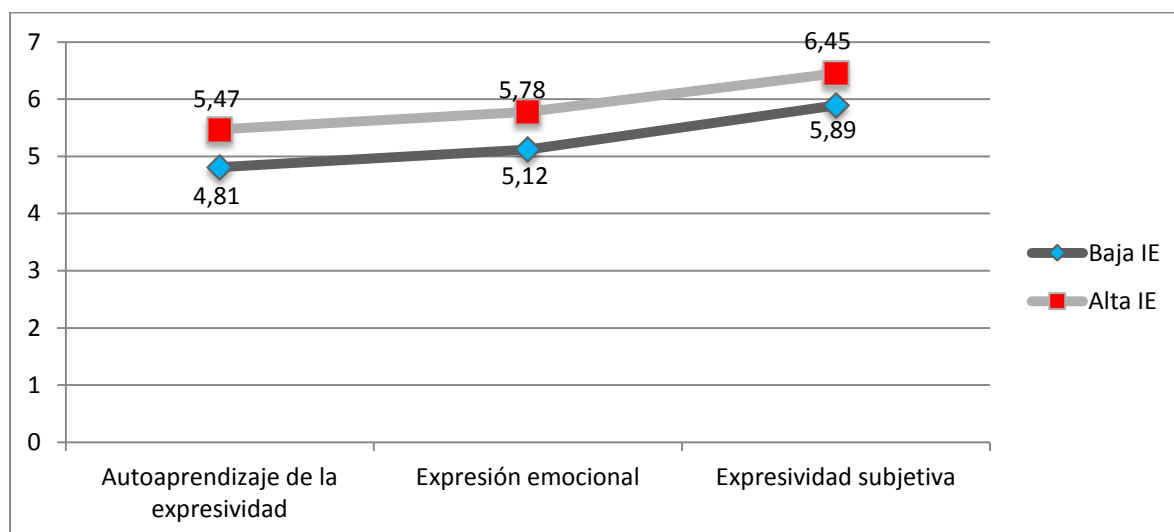
De acuerdo con las hipótesis de partida, sólo hubo diferencias estadísticamente significativas entre personas con Alta y Baja IE en uno de los modelos de mejora de la expresividad: las personas con Alta IE obtuvieron puntuaciones superiores en el modelo basado en el uso de las propias emociones del alumno ($p=.003$), pero no en los otros tres: en Metáforas y Técnica, en todo caso, hubo una tendencia a la significación ($p=.064$ y $p=.065$, respectivamente) y algo menor en el caso del modelado ($p=.115$). En la siguiente figura se pueden apreciar dichas diferencias (Figura 2.30). Los resultados detallados pueden verse en la Tabla 2.52 (anexo V).

Figura 2.30. Diferencias en modelos de mejora de la expresividad entre personas con Baja o Alta IE.



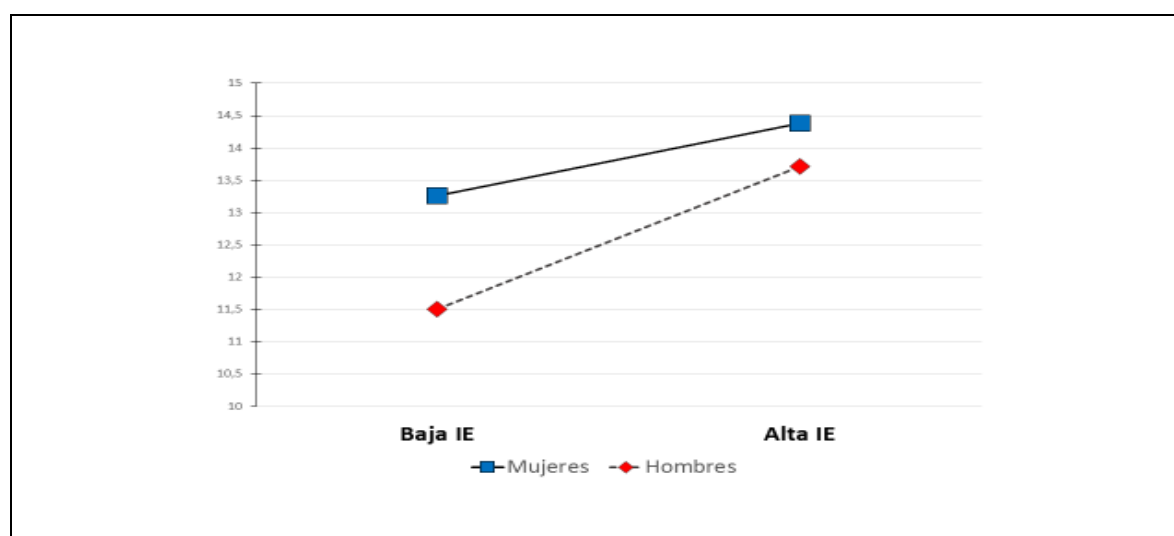
Además, también se encontraron diferencias entre los dos grupos en tres de los cuatro factores referidos a concepciones sobre la expresividad (puntuaciones superiores de las personas con Alta IE en todos los casos): *Técnica expresiva* ($t(160)=1.68$; $p=.096$); *Autoaprendizaje de la Expresividad* ($t(192)=3.30$; $p=.001$) *Expresión Emocional* ($t(193)=3.12$; $p=.002$) y *Expresividad Subjetiva* ($t(195)=2.80$; $p=.006$). Estos resultados se presentan en la siguiente gráfica. Se representan solamente las medias de los factores en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Las tres escalas de la gráfica tienen el mismo rango de puntuación.

Figura 2.31. Diferencias en modelos de mejora de la expresividad entre personas con Baja o Alta IE.



Existe la posibilidad de que el género pueda mediar estas diferencias, por lo que adicionalmente se realizaron diferentes análisis de regresión en el que se introdujo el sexo (hombre como variable de referencia) como covariable. El nivel de IE siguió siendo un predictor estadísticamente significativo de la puntuación en *emociones* y en los tres factores sobre concepciones referidas a la expresividad después de controlar estadísticamente el efecto de ser hombre o mujer. La siguiente gráfica ilustra que aunque las mujeres tienen puntuaciones superiores en IE, la diferencia en sus puntuaciones en el modelo *emociones* son constantes entre niveles de IE: se deben exclusivamente al nivel de IE, no al género.

Figura 2.32. Diferencias entre hombres y mujeres con alta IE o baja IE en el modelo basado en el uso de las emociones.



4. ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS

Los participantes contestaron a tres cuestiones planteadas de forma abierta para darles opción de aportar nuevos elementos que no se hubieran contemplado o para que realizaran cualquier comentario relacionado con la expresividad musical. La primera de las cuestiones se centra en compartir una explicación sobre la razón de elección del modelo o modelos más adecuados de los expuestos anteriormente para el aprendizaje de la expresividad. La segunda pregunta se plantea después de mostrar las frases sobre las concepciones relacionadas con la expresividad con el fin de aclarar o compartir alguna observación al respecto. Finalmente, la tercera cuestión se incluye al final del cuestionario y solicita alguna observación general relacionada con la expresividad. Las respuestas fueron en general bastante variadas. Algunas añadían alguna observación, pero la mayoría explicaba el porqué de sus contestaciones. Entre las aportaciones se encontraron respuestas similares en las diferentes muestras y algunas menos parecidas y peculiares. A continuación se analiza de forma detallada cada pregunta con las contribuciones de los participantes.

La primera pregunta abierta que aparece en el cuestionario después de la sección inicial de recogida de datos más personales, hace referencia a los modelos. En concreto, especifica “*¿puedes explicar brevemente la razón de tu elección?*”, la aportación, por tanto, se centra en la recogida de datos que justifiquen la elección realizada por los participantes de el/los modelo/s más adecuado/s, para la enseñanza-aprendizaje de la expresividad. En algunas respuestas los participantes se adelantan, en cierta medida, a las siguientes preguntas referidas a aspectos relacionados con la expresividad como la edad, la pieza musical o el estilo musical y algunas ideas relacionadas con las concepciones musicales expuestas posteriormente. Se recogieron diferentes contestaciones que se exponen seguidamente distribuidas en las diferentes muestras de esta investigación.

En la muestra de estudiantes españoles, 105 de los participantes respondieron a esta pregunta, (88.98%). Como se explicaba anteriormente esta primera cuestión no sólo nos aclara algunas opiniones de los participantes sino que también es un medio para que anoten otras sugerencias relacionadas con la expresividad y el aprendizaje en general. A continuación se han agrupado las aportaciones relacionadas entre sí; los temas principales están

relacionados con los modelos sugeridos (41.0%), el papel del alumno (21.4%) y con la labor del profesor (11.1%) y posteriormente de modo más minoritario con otros aspectos como el compositor, la obra, el contexto musical, el acto de interpretar o las sensaciones mismas de la música y otras cuestiones generales.

Se comenta la complejidad de la expresividad y las dificultades de la generalización en dicho tema. También hay aportaciones que remarcan la subjetividad en la expresividad, “cada uno puede entenderlo de forma diferente”, y “la música se siente sin ninguna palabra, no se explica”. Otra idea que se repite es el hecho de que “la destreza en un instrumento es necesaria para poder expresar”, aunque también se incluye la idea de que expresar supone aplicar lo aprendido. Centrándonos en otros aspectos como en la interpretación algunas aportaciones recuerdan que la buena interpretación es la finalidad del intérprete, y que las experiencias vividas ayudan. Otro ejemplo lo tenemos en estas palabras: “para interpretar hay que razonar y con experiencias sensoriales se puede alcanzar un paradigma, una vez interiorizado, algunos pueden ser más efectivos que otros”. Y la complejidad queda patente con estas palabras “la interpretación no sólo consiste en “x modelo””, o en esta otra respuesta: “existe una idea más allá de la música que el intérprete/compositor debe poseer y que está en su esencia (una emoción, una sensación, una historia, una reflexión...)”.

Hay algunas otras aportaciones menos numerosas que resaltan la importancia de otros aspectos, anticipándose en algunos casos a los contenidos posteriores del cuestionario. Encontramos aportaciones centradas en el contexto musical como motor de la elección o que depende del momento y las necesidades. Otras se centran más en la obra y en “los objetivos finales que se quieran obtener con ella”, “que siente de la obra y que puede aportar él a ella (a la obra)”. Otros destacan la importancia del compositor: “se debe dar cierta libertad, aunque siempre dentro de lo que el autor deje”, o ambos aspectos: “necesita saber que no todas las notas son iguales, que hay diferencia, qué puede decir el autor y la propia época que la obra en sí abarca”. Por tanto, también anticipan la importancia del contexto, dado que la interpretación forma parte de un contexto. También se recuerda la importancia del auto-aprendizaje con estas palabras “el oído es el mejor profesor y a menudo es mucho más claro oír cómo puedes hacer algo a que te lo describan con palabras”.

Se recogen también diferentes aportaciones referidas al papel del profesor en el aprendizaje de la expresividad. Resumidamente y recopilando las respuestas, se comenta que

el profesor debe variar e insistir, informar dando directrices, centrarse en el alumno, saber hasta dónde puede llegar con él, corregirle, “haciendo esas comparaciones con imágenes, sensaciones emocionales, etc. incluso tocando él mismo para que el alumno progrese” y darle recursos al alumno para que saque su expresividad. En definitiva, que “es importante que te enseñen a ver cosas que de normal a ti se te pasan o no piensas en ello, como dónde es un pasaje más triste o tenso (nublado) o donde relaja, se alegra (soleado)”. Finalmente, tenemos una reflexión de hasta cuanto puede ayudar el profesor a entender la expresividad sin darla “masticada”, defendiendo la importancia de hacer propia la interpretación musical expresiva.

Respecto a las contribuciones de los participantes relacionadas con el alumno, describen objetivos y cualidades que el alumno tiene que conseguir para ser expresivo y qué no debe hacer. Por ejemplo, señalan que cada uno debe interpretar la música como la siente y no que siga meras intuiciones del profesor, “el alumno tiene que ser capaz de sentir las sensaciones (la expresividad se enseña a través de sensaciones)”, él debe trabajar siendo el que experimente sensaciones con la obra, al alumno se le puede decir lo que te sugiere, pero no lo que debe hacer. Por otro lado, uno de los participantes defiende que todo se reduce a tener cabeza, talento y musicalidad. También afirman que el alumno tiene que captar la mayor información posible sobre cómo ser expresivo, para luego hacerse con su método, que hay que formar al alumno para que sea capaz de hacer su propia interpretación, y darle la técnica adecuada para que pueda expresarla, y en todo momento que él sepa lo que hace en cada momento. Porque en definitiva, “todo es expresión”.

Las respuestas que están relacionadas directamente con los modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad muestran motivos a favor o no de algún modelo en concreto o de varios. Algunos están a favor de usar varios modelos y sus respuestas se recogen resumidamente a continuación: consideran que todos en cierto modo son útiles de cara al aprendizaje de la expresividad, algunos piensan que al ser combinados en su totalidad lo consiguen, “la imitación necesaria para la técnica, imágenes, sensaciones, percepción e interpretación necesarias para el envío de la transcripción del código musical”. Otros consideran que todos los modelos son válidos porque “todos los modelos que contribuyen a que el alumno experimente diferentes sensaciones y estados de ánimo a raíz de la música son positivos”, y también útiles según qué situación, por lo que considerarían bueno a un profesor si complementase unos modelos y otros, en base también a las necesidades de cada alumno, una combinación de todos son importantes pero no excluyentes, también se interpretan como

diferentes maneras de explicar una misma expresión, como ejemplo, “el intérprete y, no sólo éste, el músico en sí necesita muchos "puntos de vista" para poder comprender en verdad lo que se le requiere”.

Concretando en cada modelo, respecto al modelo A algunos toman una actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje mediante la imitación como: “Yo creo que el profesor debe tocar las veces que sea para que el alumno vaya aprendiendo poco a poco” o “está bien escuchar algo para saber cómo tocarlo” y otros opinan que no es nada adecuado porque muchos consideran que repetir e imitar no ayuda a abstraer algo de la escucha que se pueda aplicar a obras diferentes y también crea una dependencia del profesor, busca ser una copia del profesor. También se considera que no fomenta la creatividad.

La opción B para algunos es la más correcta, útil, clara y que ayuda a la hora de trabajar con el profesor. Algunos consideran que el hecho de imaginar un paisaje, relacionado de cierto modo con una historia, ayuda a desarrollar la expresividad al sentir diferentes estados de la naturaleza y del ánimo, porque consideran que lo importante es “tener una imagen a expresar”, y que es así como mejor aprendes y además es entretenido y divertido, que además es una forma muy acertada de enseñanza. Esta opción, tener imágenes, la consideran buena para expresar sensaciones o sentimientos que no se podrían expresar con palabras. Otros consideran que B y C son los mejores porque el profesor te hace pensar y sacar tu propia expresividad, da más autonomía al alumno, libertad artística, y son positivos porque “contribuyen a que el alumno experimente diferentes sensaciones y estados de ánimo a raíz de la música”. Otras opiniones relacionadas con este modelo como “las imágenes ayudan a que el alumno decida la técnica que mejor le convenga (articulación, planos) además de tener carga emotiva”, o “creo que es más fácil expresar imaginando, ya sean paisajes, situaciones, historias,... hay que sacar también lo que uno lleva dentro, dependiendo de cómo sea la pieza podemos sacar unos aspectos de nosotros u otros, tristeza, alegría, euforia” reflejan que algunos de los participantes lo consideran importante. Por otro lado, otros opinan que junto al modelo C, el modelo B no es recomendado porque “no son objetivos con el problema a tratar”.

Respecto al modelo C algunos creen que es el que más puede ayudar al alumno a la hora de enfrentarse a una obra (en el carácter, por supuesto) y que este modelo nos da a conocer el sentimiento que se quiere expresar (que el modelo D explica cómo conseguirlo),

porque este modelo permite asociar más la música a estados de ánimo. Otros consideran que los sentimientos no solucionan los problemas de la música, y descartarían esta opción porque no es del todo clara, no se explica bien el sentimiento que se busca, y algunos hasta consideran que puede liar al alumno si es rebuscado, y también que es subjetivo y poco concreto.

Las aportaciones también justifican las ventajas del modelo D asociado a la “técnica”. A algunos de los participantes les parece la mejor opción, es claro, se considera el más racional, permite saber lo que tienes que hacer, nos permite trabajar y construir la música para la recreación de esa esencia de una forma efectiva, se encarga de los aspectos que el alumno necesita para su formación, y consideran que les ayuda más a la hora de trabajar, siempre y cuando sea un consejo y no una imposición. Porque, como afirma otro participante, supone “un aporte técnico necesario para expresarse”.

En la muestra de Inglaterra, un elevado porcentaje de personas respondió a esta primera pregunta abierta: 66 de los 79 que componen la muestra (83.54%). La mayoría de los participantes se decantaron por uno o dos modelos y justificaron la razón de esa elección. Algunas otras aportaciones fueron más genéricas o justificaron la dificultad de elegir un modelo de enseñanza de la expresividad. Por ejemplo, uno de los sujetos señala que “If you sing in your head how you want it to sound it should sound like that. But everyone is different, people think differently [si cantas en tu cabeza como quieres que suene, debería sonar así. Pero cada uno es diferente, las personas piensan de modo diferente]”. Otras personas plantean una idea similar, como “Expressivity should be unique to each student. Everyone sees music and feels it differently [la expresividad debería ser única para cada estudiante. Cada uno ve y siente la música de modo diferente]”. En estas respuestas subyace la idea, que en otros tres casos se expresa más explícitamente de que “you can't teach people to be expressive, they have to learn themselves [no puedes enseñar a la gente a ser expresiva, tienen que aprenderlo por ellos mismos]” o que depende de una “personal interpretation [interpretación personal]”. Entre las razones para no elegir ningún modelo se apuntaron ideas como “depends on students & situation which one you would use” [qué modelo usar depende de los estudiantes y la situación], idea que repiten otras cuatro personas con palabras bastante similares, en un caso incluyendo, además del estudiante, la necesidad de tener en cuenta la pieza. También surge la idea de que el método, de modo pragmático debería adaptarse al estudiante y comprobar cuál es el modo del que mejor aprende.

Respecto a modelos concretos, los que opinan que debería usarse más de un modelo, pero no todos por igual, sugieren casi cualquiera de las combinaciones posibles. Así, una de las personas sugiere usar una mezcla de los modelos A, B y C, pero no el D, ya que esto daría “*inspiration, interpretation and an example to follow*”, (inspiración, interpretación y un ejemplo para seguir). Igualmente, otro sujeto, apoya principalmente el modelo B porque es “*most open to personal interpretation*” (da más margen a la interpretación personal), pero también el C por su precisión y el A porque es necesario en ocasiones. En otros tres casos se apoyan los modelos A y D, por razones como que son “*more visual and audible/ easier to interpret*”, (más visuales y audibles, más fáciles de interpretar) o que “*encourage me to think more about the music as an expressive notion*” (me estimulan a pensar más en la música como un concepto expresivo). En otros dos casos, se eligen los modelos B y C porque “*would promote better playing*” (llevarían a tocar mejor) o “*I have to see something and then be able to feel it and express it*” (tengo que ver algo antes de ser capaz de sentirlo y expresarlo). Tres personas explican su elección de una combinación de C y D con argumentos centrados en la mayor libertad que dejan al intérprete, como “*lets students think for themselves*” (deja a los estudiantes pensar por sí mismos), “*the teacher leaves more room for individual expression*” (el professor deja más espacio para la expression individual), o “*I don't think you can instruct someone how to feel so C/D gives performer opportunity/ freedom to decide*” (no creo que puedas enseñar a alguien cómo sentirse, C y D dan al intérprete la oportunidad y libertad para decidir). Finalmente, en un caso se justifica la elección de los modelos A y B, ya que “*B is more specific than C, allows the player the chance to put their own interpretation*” (B es más específico que C y le da al intérprete la posibilidad de realizar su propia interpretación), mientras que A es “*a clear demonstration of how it should be done which helps me a lot*” (una demostración clara de cómo debería hacerse, lo que me ayuda mucho).

Respecto a los que eligieron un solo modelo, la cantidad de personas que optaron por el A y explicaron su respuesta fue escasa. Básicamente, las seis respuestas que justifican la elección de este modelo se centran en avalarlo en función de la propia experiencia del estudiante que le ha demostrado que le funciona bien. No se especifican mucho las razones, aunque pueden destacarse un par de ideas como que “*watching someone perform will help technical ability and inspire creativity*” (ver a alguien tocar será útil para la técnica e inspirará la creatividad) o que “*being shown the correct technique first helps the student to be able to*

express, feeling images, etc., later on” (que le muestren primero la técnica correcta de tocar ayuda al estudiante a ser posteriormente capaz de expresar, sentir imágenes, etc.).

Respecto al modelo B (metáforas o imágenes), los estudiantes que seleccionan este modelo, en general simplemente indican que les parece el mejor sin aclarar con detalle el por qué. Entre los que sí lo hacen, surgen ideas como que es “easier to understand and implement” (más fácil de comprender y realizar), que “feeling imagery of the emotion and imagination of the player comes through in the best performance” (sentir las imágenes de la emoción y la imaginación del intérprete consigue la mejor interpretación), o que “It appeals to the imagination. Everyone’s visualisation is different, conveying an authentic expressivity”, (este modelo recurre a la imaginación. La visualización es diferente para cada uno, lo que produce una expresividad auténtica). También se insiste en la idea de que este modelo favorece la imaginación, mientras que los otros la limitan lo que permite una “expressive and creative way about music” (vía expresiva y creativa sobre la música). Finalmente, uno de los estudiantes indica que “Channeling feelings or images is easier to replicate in a performance than remembering how your teacher played”, (canalizar los sentimientos o imágenes es más fácil para replicar una interpretación que recordar cómo tocó tu profesor).

Las justificaciones sobre la selección del modelo C (uso de las propias emociones del alumno) fueron también escasas. Alguno piensa, al igual que otros opinaban sobre el modelo B, que este modelo “seems to give the most freedom to the student to be expressive”, (parece dar al estudiante más libertad para ser expresivo). Además, se apunta que “the emotion should lead the overall interpretation of the pieces” (la emoción debería llevar a una interpretación global de las piezas), que se incrementaría con el apoyo de otros modelos o que “music has a story and the player should know this in order to create an authentic performance”, (la música tiene una historia y el intérprete debería conocerla para crear una interpretación auténtica).

Finalmente, respecto al modelo D (uso de la técnica), hay más alumnos que coinciden con la idea de que “Technique is the most important aspect of performance and feeling and expression comes later” (la técnica es el aspect más importante de la interpretación y el sentimiento y la expresión vienen después), por lo que la técnica “seems more musically relevant” (parece más musicalmente relevante) y otros modelos podrían no funcionar para todo el mundo. De hecho, según otros, la técnica debería ser el modelo principal “as it allows you to look at the music to provide where to express yourself” (ya que te permite centrarte en

la música y ver dónde deberías expresarte). También hay otro alumno que opina que el modelo basado en la técnica “explains expression musically, rather than using analogies like B and C, which are very personal and so cannot really be taught”, (explica la expresión musicalmente, a diferencia de B y C que usan analogías, son muy personales y no pueden realmente ser enseñados). Finalmente, hay también opiniones de que este modelo es “directly musical and open to interpretation. Allows students to bring own expressivity” (directamente musical y abierto a la interpretación, por lo que permite a los estudiantes sacar su propia expresividad) y que, argumento que curiosamente también se daba para justificar otros modelos, “this method seems to be more easily understandable for a wider range of students” (este método parece ser más fácilmente comprensible por una mayor cantidad de estudiantes) y que parece ser más creativo.

De la muestra de estudiantes portugueses solamente 9 personas respondieron a esta pregunta, (24.3%). De ellas muchas anticipan aspectos relacionados con la expresividad que son planteados posteriormente, como en las otras muestras. Los participantes hacen referencia a distintos aspectos a tener en cuenta: a la edad, la madurez, la experimentación musical, además de las experiencias. Alguna aportación da importancia a los detalles relacionándolos con la expresividad: “es necesario describir una situación musical en detalle para mejorar la expresividad de una interpretación” y alguna aportación se muestra a favor de algún modelo en concreto como hacia el modelo B “crear imágenes es la mejor manera de sentir la expresividad, aunque depende del grado del estudiante”. Respecto al modelo D se remarca su importancia para específicamente saber lo que hay que hacer técnicamente. También hay una aportación con la intención de enriquecer los propios modelos, el modelo sería enriquecido si, más allá de que el profesor toca de manera correcta, el profesor imitara la manera de tocar del estudiante. Otras opiniones refuerzan la relación entre lo que aprendemos y pensamos que es correcto al afirmar “es la técnica que se trabajó conmigo”.

La muestra de profesores aportó mucha información en estas preguntas abiertas. Se observa al recopilar las respuestas que hay una buena participación (32 personas respondieron a la primera pregunta, un 74.4%) y que las respuesta son muy variadas. Algunos son de la opinión de que, la expresividad en música no se puede limitar a un sólo modelo. Y hay respuestas que destacan la importancia de todos los modelos como sucedía en algunas muestras de alumnos explicadas anteriormente: “cada modelo puede aportar algo enriquecedor, despertar en el alumno la sensación de lo que quiere conseguir”, “conforman

técnica, sonido y expresión de un modo bastante correcto didácticamente”, “intentaría combinar modelos más formalistas o analíticos como el D, con procedimientos más directos o intuitivos como los de A y B según la edad del alumno”, otra respuesta afirma que el orden de combinación de los modelos puede variar según el caso.

Posteriormente, se realiza la segunda pregunta abierta. Como se comentaba anteriormente en el cuestionario, se permitió realizar aportaciones mediante una pregunta abierta tras el cuestionario sobre las concepciones relacionadas con la expresividad. Se denomina “Observaciones o aclaraciones sobre las frases anteriores”. En la muestra de Portugal no aparece ninguna aportación en esta pregunta, pero en la de España e Inglaterra sí, aunque son menos numerosas que en la pregunta anteriormente comentada.

De la muestra de estudiantes españoles se aportaron 25 aclaraciones de los participantes (21.2%). Se encuentran aportaciones que hacen referencia a adaptarse al nivel evolutivo, a que la expresividad musical depende de la persona, cada persona debe encontrar su propia forma de hacer la expresión musical, porque no sigue un proceso standard, a cada uno le funciona de un modo diferente, y proviene de nuestras experiencias vividas. Respecto a los elementos musicales se aportan reflexiones interesantes como “la expresividad depende de la velocidad que una obra tenga un carácter u otro, pero no hay un carácter asociado a una velocidad concreta”, otros comentarios afirman que suele coincidir una expresividad en concreto con una velocidad y otros comentan que el carácter nos dará la expresividad. Respecto a la Programación Didáctica algunos no saben si la expresividad se concreta o no en ella.

Otro elemento de mucho interés para los participantes ha sido la afirmación “la expresividad es una capacidad fundamentalmente innata” que ha recibido muchas reflexiones (36% de las respuestas). En las aportaciones se afirma que es innata (algunos lo llaman talento) y se reconoce que se puede aprender, pero hay que trabajar mucho y aun así el interesado no llegará a alcanzar altos niveles; una de las aportaciones afirma que es posible aprender aunque no se evoluciona tan rápido como otros, varía según la capacidad de cada uno. Varios participantes opinan que nunca se alcanzará una comunicación expresiva con el mismo resultado que una persona que tenga esa capacidad de forma innata y sepa transmitirla, y algunos pocos defienden la idea de que influye mucho, pero no lo es todo.

Por otro lado, manteniendo la importancia del papel del profesor, se subraya la relación entre expresividad y técnica, de gran interés para los participantes por las muchas aportaciones relacionadas con ello (24% de las respuestas). Algunos consideran que sin la técnica no hay expresividad, que la técnica ofrece los recursos necesarios para conseguir expresar lo que uno quiere y que hay que aplicar la expresividad desde la primera nota del estudio/calentamiento. Otros consideran que la expresividad no es una cuestión de técnica, no es determinante a la hora de interpretar una pieza y que se puede tener una técnica muy desarrollada, pero ser completamente frío y vacío a la hora de interpretar cuando no se pretende. Para terminar otros piensan que la técnica sólo ayuda pero no es suficiente y otros opinan que hay que comenzar por la técnica antes de abordar la expresividad.

Aludiendo a la expresividad en general, encontramos aportaciones sobre su complejidad y profundidad, su importancia como medio de comunicación comparándola con un idioma o su falta de posible medida. Alguna mención a la retórica: “la retórica y teoría de los afectos es una visión histórica de las emociones en música y como hay figuras retóricas que reflejan dichas emociones” y referencias más literarias y habituales “La expresividad la lleva uno dentro, en el corazón”, o “Un buen músico ve lo que hay detrás de las notas”.

En la muestra inglesa 16 de los 79 alumnos (20.25%) respondieron a esta segunda pregunta. Una idea común entre estas respuestas es que la expresividad es subjetiva, individual o no puede ser enseñada. Por ejemplo, una respuesta fue directamente “Expressivity, in my opinion, cannot be explicitly taught, it just develops over time [la expresividad, en mi opinión, no se puede enseñar, simplemente se desarrolla sobre el tiempo]”. Otras dos personas dijeron simplemente que es algo individual, otra que “is subjective and it depends on the performers personality [es subjetiva y depende de la personalidad del intérprete]” y otra más que “expressivity is largely linked to individual musical development [la expresividad está ligada en gran medida al desarrollo musical individual]”. Otras opiniones, en cambio, sí admiten la posibilidad de que la expresividad es algo mejorable, en función de aspectos como la edad que daría más experiencia emocional, la comprensión de la pieza o la estructura de la música, factores culturales que afectarían al mundo emocional interno o el tiempo que se lleva tocando un instrumento. Ejemplos de estas ideas serían: “Expressiveness may come with age due to experience of emotions is wider” (la expresividad puede venir con los años, ya que la experiencia con las emociones es mayor); “I don't think musical expressivity can be solely a matter of technique, but do believe there are

basic musical features associated with expressivity” (no creo que la expresividad musical pueda ser solo una cuestión de técnica, sino que hay características musicales asociadas con la expresividad); “Relationships between musical expression and a person’s inner emotional world are very likely culturally informed and will vary amongst representatives of different social groups” (las relaciones entre la expresión musical y el mundo emocional interno de una persona se configuran muy probablemente por la cultura y variarán entre representantes de diferentes grupos sociales); “I think age is important only with the assumption that a 15 year old has been playing his/her instrument for a longer period of time than a 5 year old” (creo que la edad es importante sólo si asumimos que alguien de 15 años ha estado tocando su instrumento por un periodo más largo que alguien de 5); o “expressivity depends on how much you understand the piece” (la expresividad depende de cuánto comprendas la pieza).

La muestra de profesores responde a esta pregunta con una menor participación (14.0%), recordando, como en otras muestras, las dificultades de concretar los aspectos relacionados con la expresividad, con estas palabras: todo es relativo, depende del caso, generalmente el trabajo expresivo es lo último y no se codifica o “es muy difícil a mi juicio concretar la expresividad, pero los intentos para hacerlo pueden ser muy beneficiosos en la docencia”.

Al finalizar el cuestionario se formula una última pregunta abierta para poder hacer alguna observación general. La muestra portuguesa tampoco realiza ninguna aportación al respecto.

La muestra española de estudiantes aportó solamente 12 comentarios (10.3%), algunos hacen referencia a las últimas cuestiones relacionadas enteramente con el mundo emocional, destacando un énfasis en reconocer la influencia de las emociones y el estado de ánimo en nuestro día a día, lo cual afecta a nuestro quehacer musical. En esta línea se afirma que el estado de ánimo triste puede inspirar más que uno alegre y se acentúa el esfuerzo físico y emotivo que supone. Otros comentarios se centran en otros aspectos como: el momento adecuado de aprendizaje de la expresividad, ya que uno de los participantes afirma que la expresividad se debe tratar en el Grado Superior; se da importancia al intérprete, pues se considera que la expresividad depende de lo que quiera producir y también que la expresividad musical es diferente para cada persona por lo que se debe trabajar de un modo distinto con cada uno y también se reitera la idea de que “Nadie tiene un "don" para la música

simplemente algunos tienen más facilidades”. Otros comentarios son motivadores como: “Creo que si algo te gusta, disfrutas con ello y le dedicas constancia y esfuerzo, puedes llegar muy lejos”, un mensaje positivo para el logro de objetivos, y algunos remarcaban el aspecto intangible de la música como: “Es difícil explicar un sentimiento. La música es un misterio. Si se explica todo pierde genio”.

En la muestra inglesa de alumnos hay 13 respuestas (16.46%), aunque cuatro de ellas son sólo una opinión general sobre aspectos de formato del cuestionario. Entre los comentarios válidos se volvieron a incluir ideas de que la expresividad es algo muy subjetivo y personal y depende de cada individuo. Además, se sugirió que varía en función del instrumento: “expressions depend on instrument, e.g. singer/violin/piano more communicative for me than clarinet/saxophone” (las expresiones dependen del instrumento, por ejemplo los cantantes, violinistas o pianistas son para mí más comunicativos que los clarinetistas o saxofonistas). Otra idea interesante remarcaba cómo las ayudas visuales o auditivas pueden facilitar el aprendizaje de la expresividad, pero incidiendo en la dificultad de comunicar los aspectos expresivos: “Sometimes, it is much easier to interpretate a piece by watching a performance or listening a recording. However, it is difficult to explain the feelings to others”, (a veces es mucho más fácil interpretar una pieza si se observa o se escucha una grabación. Sin embargo, es difícil explicarles los sentimientos a otros).

Otras ideas interesantes señalaban la relación entre la interpretación musical y determinados estados de ánimo o emociones, por ejemplo “when feeling stress and anxiety I try to calm down through expressing the musical piece” (cuando siento estrés o ansiedad intento relajarme expresando en la pieza musical), o “I often listen to "sad" music to reflect my mood” (con frecuencia escucho música triste para reflejar mi estado de ánimo). Finalmente, uno de los estudiantes dejó un comentario amplio en el que se refiere a distintos factores que pueden estar afectando la expresividad y cómo se relacionan entre ellos: “Musical expressivity is usually a matter of artifice and technique (...). Audience perceptions are a blend of personally, socially and culturally filtered responses. Moreover, the range of emotionally affective techniques available to the performer depend on the conditions in which the performance takes place, these can include, but are not necessarily limited to: The performer’s conditions of life, the nature of the performance venue, the weather. (...), etc.”, (La expresividad musical es usualmente una cuestión de artificio y técnica. (...). Las percepciones de la audiencia son una mezcla de respuestas filtradas personal, social y

culturalmente. Más aún, el rango de técnicas emocionalmente efectivas que el intérprete tiene disponibles depende de las condiciones en las que la interpretación tiene lugar. Estas pueden incluir, entre otras muchas, las condiciones de vida del intérprete, la naturaleza de la sala, el clima (...), etc.).

En esta última cuestión los profesores participaron en menor medida que en las anteriores (18.6%), en los textos se recogen palabras de ánimo e interés hacia la investigación en el ámbito musical. Una de las respuestas comenta las dificultades de generalizar en cuestiones relacionadas con la expresividad, “me ha resultado un poco difícil generalizar ciertas cuestiones, ya que cada alumno es muy diferente y requiere distintos acercamientos por parte del profesor”. Otra de las intervenciones recuerdan la dificultad de interpretar las emociones de otros y en sí es una valoración del papel del intérprete “la percepción de emociones ajenas a veces es más responsabilidad del emisor que del receptor”. Y otro comentario relacionado con lo emocional en la interpretación hace un pequeña inciso para mencionar la ansiedad escénica haciendo referencia al control emocional en la interpretación, “lo intento pero no siempre lo consigo. ¿Ansiedad escénica?”. Como sucede en la muestra de alumnos de España también hay un comentario que afirma que “no creo que un estado anímico positivo influya en una mejor interpretación. A veces es al contrario”.

CHAPTER IV – DISCUSSION*²⁸

The empirical work of this thesis is organized on the main objective of analyzing conceptions about music expressivity, its teaching-learning and factors which could affect it. For that, we selected a sample allowing to compare music students of higher levels from different countries, as well as Spanish students and teachers

The study was, in general, thought to have a descriptive character, given that, as Hallam (2010) remarks, investigations in this field are still very scant. Besides, agreeing with Casas-Mas et al. (2014), studying beliefs and conceptions of the different agents in music education should be an urgent goal for research in this field, goal clearly not achieved in the case of expressivity. Therefore, to make an initial work for delimiting the field of study should be a first step for this work, although several testable hypotheses were formulated, according to results from the scarce previous research.

From that descriptive perspective, other related objectives were considered, such as assessing conceptions of the different groups included about methods traditionally used to improve expressivity and analyzing what factors could determine the choice between different methods, studying what role each group give to several factors related with expressivity, or improving our knowledge about the relationship between music expressivity and a construct which has proved to have an adequate ability to explain emotional functioning in other context: emotional intelligence. Besides, this study aimed, basing on the results to be obtained, to suggest and develop didactic strategies in relation with the learning of expressivity, as well other practical issues related to emotions and expressivity in general.

²⁸ Una versión en castellano de este capítulo puede encontrarse en el Anexo VI.

As a part of this general objectives for the empirical work, and particularly in order to contextualize beliefs and conceptions about expressivity in the different groups, the consideration of expressivity in the different educational systems and music education laws was analyzed in the three countries in which the surveys of the empirical part of this work were developed. That will be the first issue to be discussed in this chapter.

As it happens in any study, the empirical work of this thesis present different limitations. First, sample sizes for each group, excepting for Spanish students, were somewhat small. Because of that, there could be comparisons in which statistical significance was not reached, despite of real differences between groups. In any case, in order to avoid that potential bias, trends to significance were also taken into account and differences were graphically observed too. Besides, there were analyses, like factor analysis, that were only possible to be performed using the whole sample, as the size of subgroups was inadequate for the requirements of these analyses. It is pertinent to analyze the structure of the questionnaires with the total sample, anyway, as it is very reasonable to assume that the metric of those scales is the same in the different groups and that between them there are only differences in the extent of agreement with the questions not in the gathering of those questions in factors. Apart of that, the fact is that the samples of students in each country and teachers in Spain, can perfectly be considered as representative samples of their respective populations in their educative contexts.

Next, results of the empirical part of this work will be discussed in relation to the achievement of the main goals of the study First, data for conceptions about ways of improving expressivity will be analyzed. Then, differences between groups in different factors which could affect the choice of one or other model will be discussed. Then, conceptions and beliefs about music expressivity, as well as differences between groups, will be considered. Finally, it will be discussed in what extent are fulfilled the hypotheses and expectations regarding the relations between music expressivity and emotional intelligence.

1. COMPARISON BETWEEN EDUCATIONAL LEGISLATIONS IN SPAIN, ENGLAND AND PORTUGAL REGARDING THEIR CONSIDERATION OF MUSIC EXPRESSIVITY.

One of the global goals of this thesis was to analyze the consideration of expressivity in the legal frames of the three countries in which the empirical work was performed. That analysis could be a reference to understand possible differences between students from the three countries in their responses to the questionnaires. As well, it could be a relevant analysis in order to understand the evolution of the explicit consideration of expressivity in music education systems. As Heimonen (2002) pointed out, comparative study of different aspects of music education between different countries has above all the utility of providing a better understanding of the functioning of these aspects in your own country. But it is also a field of research worthy by itself, as a way of understanding different approaches to education, within the context of each culture and society.

As it was outlined in the theoretical part of this work, it seems clear that expressivity is not still explicitly considered in the official curricula of the educational centers and its training mostly depends on conceptions, beliefs and opinions of teachers about its relevance or the adequate ways to improve it (Karlsson & Juslin, 2008). As López Íñiguez et al. (2013) pointed out, teachers in Spain are still basically focused on transmitting musical and technical knowledge, in the virtuosity, and in the accumulation of knowledge, instead of in facilitating reflection and self-knowledge for modifying the internal representations of the students in order to allow them its management by themselves (Torrado & Pozo, 2008).

And even when the curriculum is explicitly based on constructivist principles of learning, as it happens in England, it has been seen that there are incongruences with the real practice in classrooms, where behavioural approaches are usually taken; lack of congruence which would negatively affect the outcomes of learning (Garnett, 2013). That is, instrumental learning is still being considered the end of learning instead of just the means, missing the real goals that should be above all developing creativity, communicating emotions or feelings and the meanings personally constructed (Bautista & Pérez-Echevarría, 2008). These last aspects would be much related to the concept of expressivity.

Regarding the consideration of expressivity, there is an apparent fluctuation in the legislation from the three countries. According to constructivist approaches which can be considered the current ideal pedagogical paradigm, a linear increase in the explicit consideration of emotional and expressive issues would be expectable.

In Spain, however, we can see a decrease in the consideration of terms related with expressivity between the older law (LOGSE) and the next one (LOCE), then a marked increase in the next educational system (LOE), and again a decrease in the last educational law recently promulgated (LOMCE) –although in the specific regulation of contents for music education in the Community of Madrid (where the sample was taken in Spain) a good consideration of expressive issues can be seen. Something similar happens in Portugal with practically no increases in the explicit consideration of expressivity for about 20 years since the publication of the Lei nº 46/86. In the English educational legislation, however, the more recent versions of the National Curriculum, especially for Key Stages 3 y 4, there is an apparent increase in the explicit consideration of emotional and expressive issues.

It is necessary keeping in mind, in any case, that consideration of expressivity is not directly comparable across countries. They have different educational systems with legislations delimiting different practices and realities, which are in occasions general guides and in other cases are just establishing basic structures with different levels of flexibility for its application (music education legislation, for example, particularly at the conservatoire level, is much more flexible and less regulated in England). In any case, beyond quantifications about the use of terms related with expressivity, which make more sense in analyses of the evolution of the law within each country, the qualitative analyses indicated that in England seems to have currently a more explicit and conscious effort for including emotional issues in music education. The little studies available, suggest, anyway, and as discussed before in this thesis that it does not correlate with the real classroom practices. And it is very likely that recent changes in legislation have not had any effect in conceptions about expressivity and its improvement over the subjects included in the empirical work of this thesis. Thus, educational regulations which has guided musical education for these students (and for Spanish teachers) are probably similar in the three countries in relation with the general pedagogic orientation and particularly the consideration of expressivity. Differences found between countries in the analyses performed for the empirical study should then be attributed to other type of factors (cultural, socioeconomic, etc...).

2. CONCEPTIONS ABOUT MODELS FOR IMPROVING EXPRESSIVITY

Considering the whole sample of the study, the situation regarding expressivity in which more persons reported to have been more frequently was use of technique, slightly more than modelling. Use of metaphors or images or the own emotions of the students were less frequent. In contrast with that, modelling is clearly the worse considered model, the one to be less used as teachers, is considered the less adequate for teaching expressivity, and the model that most of people think that does not allow a correct learning of expressivity. And use of technique is in general the best valued model. The scant available previous research evidence indicate that music classes are in general focused on the teacher talking (Karlsson & Juslin, 2008), but also in a wide range of techniques and in the absence of explicit formal guides (Broomhead, 2006). Likewise, Lindström et al. (2003) pointed out that the use of metaphors was the more valued model by musicians and students of jazz, over use of own emotions and modelling. These results agree with the hypothesis 1 and 2 of this thesis.

Indeed, as assumed according to previous research, modelling and emphasis in technique were the more usual strategies in the teaching of expressivity in our sample, and despite of that, modelling is in overall the worse valued model –although not so much, as discussed later, if it is put into context according to some characteristic of the pupils. This contrast can be explained for differences between the different groups. Given that in the total sample students are much more represented than teachers, the difference could respond to a contrast between the opinion about the adequacy of each model and the actual practice in the classroom in the students' perception. There are not practically differences, however, in the valuation of the different models between Spanish students and teachers and between students from different countries. Teachers could be responding in function of if they were or not in that situation as students and not if they usually apply that model as teachers, as this point was not sufficiently specified in the questionnaire. Besides, in within-group comparisons results obtained with the total sample are in general replicated in each group taken separately. Therefore, it can be suggested that in the reality of the classroom modelling is often used as a way for improving expressivity, despite of people involved in teaching-learning settings

actually have not a very positive opinion about this model compared with the rest of alternatives.

Concretely, in comparisons between students from different countries, there were only statistical differences for the model based on modelling and in the use of metaphors. In general, Portuguese students had higher scores than Spanish and English in those models, both in specific items and in the total scores for each model. On the other hand, in comparisons between Spanish teachers and students they were only differences for the model based on the use of metaphors, with higher scores for students in all items (except for the frequency in which they had been in that situation) and consequently in the total score. There is not a clear explanation for these minimal differences between groups. The lack of differences between teachers and students suggest that the docent/ learner dimension is less relevant, whereas cultural issues or differences in educational systems could have a higher influence. The lack of differences in all comparisons for items (and total scale) in the model accepted for all groups as the more important, technique, suggest, in any case, that this valuation is relatively independent of both dimensions.

Contents of the responses to open questions in all groups are in the same direction as quantitative comparisons for responses to questionnaires discussed above.

It is interesting to highlight differences according to gender. Concretely, women had higher scores for two models for improving expressivity: use of own emotions and metaphors or images. These two models are precisely those that could be a priori considered as more associated with emotional issues. This result is congruent with the hypothesis 9 of this thesis and with previous results reported in literature about gender differences in identification and expression of emotions. Brody and Hall (2010), for example, summarizing data on gender and emotional expression, pointed out that women consider themselves more expressive and with a higher emotional intensity; objective tests seem to confirm this self-assessment (although, when analyzing specific emotions, women show more expressivity for almost all emotions, positive or negative, and a higher intensity, but men stand out in features such as confidence, anger or lonesomeness). It seems reasonable, therefore, to assume that if the stereotype for the “feminine” which includes a higher expressivity and emotional intensity agree with the results of studies about emotion and gender, women will have a better opinion of those two models that can be considered as more emotional.

Other minimal difference in total sample in relation to models for improving expressivity was found according to professional orientation. Those oriented to music interpretation or performing had better opinion than the rest for the model based on technique, whereas those oriented towards teaching had higher scores for the model based in the use of metaphors and images. Although is not possible with the results of this study to explain the reasons for this difference, and apparently there are not previous works in the literature reporting similar results or providing explanations, it seems intuitively and speculatively acceptable that professional orientation could be related with a different manner of understanding and coping the preparation of a piece of music: if one person is a teacher or is thinking in being one in the future could give more relevance to the meaning of a piece and, vice versa, performers could have more sensitivity to technical issues.

In questions about the order of importance of the models (if they would give an order of models and what order, if would choose more than one model), responses to previous questions are in general confirmed: technique is clearly the best valued model, modelling is the worse. The interesting point here is that most of persons indicated that they would put an order between models, that is, that they are not equivalent. Likewise, the vast majority of participants would choose more than only one model. More frequent combinations were again those including the model based on technique.

When comparing results between the different groups in relation to the possible order for the four models, results for the total sample were in general confirmed, with small differences. Thus, both English and Spanish students gave the higher consideration to the model based on technique and the worse to modelling, whereas Portuguese gave the higher valuation to two models: technique and metaphors. Practically the same results were found with the sample of Spanish teachers. In general, despite of very slight differences all groups valued focusing on technique as the better way for improving expressivity and modelling as the worse one.

In analyzing the association between choice of a model and different relevant variables, such as characteristics of the pupil (age or educative level), the composer, the specific piece, the music style or the instrument of reference, it was found for the total sample that both the age and the piece and its style were considered as quite or very relevant factors

for the model chosen. Composer or instrument were not considered relevant. Regarding the age of the pupil, there was an interesting result in the differences between groups of age: in the early childhood modelling was considered the better model whereas in childhood metaphors was the more valued model, in adolescents the better scored model was use of own emotions and for adults technique was clearly considered the more adequate model. This result was expectable and totally agree with the hypothesis 3 of this thesis.

In comparisons between groups for these variables, results were very similar, with some interesting differences. Teachers considered more important than Spanish students the age of the pupil for selecting a model. There were no additional differences between these two groups in any other factor that could affect the selection of a particular model. The interesting point, however, is that both groups had very similar opinions regarding childhood (modelling as the ideal model, technique as the worse one), whereas for adolescents opinions in both groups were completely different: technique was the preferred model and modelling was considered as the worse model.

In comparisons between students from the three countries, differences, even when not very marked, were slightly greater. Regarding the variables that could affect the selection of the best model, Portuguese students agreed in a higher extent than the other two groups with the role of the specific piece to be played. Also, Portuguese and English students thought more than Spanish that the instrument was important and English more than Spanish that the musical style should be taken into account. There were no differences between groups in the consideration of the age of the pupil. The hypothesis 6 included the possible presence of these differences, although it was not possible establishing a priori in what variables differences could be expected. Accordingly, there were not important differences regarding what model the different groups considered as less or more adequate according to the group of age of the pupil. Agreeing with results for total sample and with Spanish teachers modelling was more valued for children and worse valued in adolescence and adulthood, whereas the opposite was found for technique. As a minimal exception, Portuguese students thought that the model based on the own emotions of the student was the more adequate for adults, even more than technique.

Previously it was discussed the presence of an apparent discrepancy between the frequent use of modelling and its general negative valuation. This discrepancy could be

explained by the question of the age of the pupil. That is, when asked in a general manner, both teachers and students from the three countries had a bad opinion about modelling, but if we asked highlighting that age should be taken into account they mostly respond that modelling is the best model only for children. Equally, although technique was clearly considered as the best model for all groups when generally asking, when age is included there is almost unanimity in considering that this model is only adequate for older people, at least adolescences, and is not a good model to be used with little or very little children.

Apparently, and according to the literature reviews done for this work, there are not previous studies clearly supporting one or other model for improving expressivity or about the optimal didactic strategies to be adopted in relation with the age of the pupil or the rest of variables considered. Not having specific criteria for assessing, the opinions of students from three different countries (and therefore, as reviewed in previous sections, not only with different languages and cultural environments, but also with different educational systems, even when none of them is very explicit in the consideration of expressivity in music) and teachers and students from the same country and at the same educative level (higher education) provides an interesting baseline of the background and ways of thinking of the main agents involved in music education. In any case, a result seems to be clear: technique is the model best considered by all groups, but only for adolescents and adults, as well as modelling is the model with the worst consideration, but is the model best valued for little and very little children. The other two models are placed in intermediate positions for all groups and relatively regardless the age of the pupil.

As Juslin et al. (2006) pointed out, modelling is the most traditional method in musical teaching, but has two important potential problems: it has an implicit character and teacher has to trust in the ability of the student to get the more relevant aspects, to knowing what has to listen, and to find out the way of representing that in specific skills (Lehman & Ericsson, 1998); besides, imitation could imply the acquisition of superficial skills not very generalizable to new situations (Tait, 1992). These assumptions (that despite of its implicit character the musical idea is well understood and the skills learnt are generalizable) are logically incorrect in many cases, but, above all, are probably less correct in younger students. Combining this idea with the result of all groups reporting that modelling is the more frequently used model in the real practice in the classroom and with previous results indicating that music classes are clearly dominating for the talk of the teacher (Karlsson &

Juslin, 2008), it is questionable in what extent individuals from the different groups included in the present work are keeping conceptions about the improvement of expressivity that could be considered optimal for finding the needs of their students.

With regard to the almost unanimous valuation of technique as the more adequate model, especially for older students, Woody (2000) suggested that the application and teaching of a conscious modification of acoustic parameters defining an expressive interpretation could be the more effective strategy. But as Juslin et al. (2006) remind us, that strategy also requires a conscious knowledge of the teacher regarding what those parameters are and how modify them or use them in an effective way. Previous empirical evidence, together with outcomes coming from analyses of the different educational legislations, suggest that such type of conscious work is very rarely done. Therefore, even when the perception of teachers and students of technique training as the optimal strategy, and more with the older students, is very questionable that in the real classroom practice this method be applied.

The two other models valued in intermediate positions for practically all groups and relatively regardless the age of the pupil (metaphors and images, use of the own emotions) are, however, the strategies apparently more often used spontaneously by music and music students when they have to prepare a performance by themselves. As Woody and McPherson (2010) summarize these two methods could be being applied in an implicit manner for music students along their music education. And actually they would not be used in an isolated way, but interacting between them and with other methods for improving expressivity.

In relation with the factor structure of the questionnaire of models for improving expressivity, and agreeing with hypothesis 5 of this thesis, factor analyses allowed to confirm that data did fit to the theoretical structure, without crossed loadings for items with factors theoretically not associated. First, exploratory factor analysis, which does not assume any determined structure, showed how each item had a high and statistically significant loading with its theoretical factors and low loadings with the rests of factors. Besides, the very low correlations between latent factors (rotation was oblique) indicated that opinions about any specific model (or factor) were independent for those for the rest of the models. This implies that the models are structurally independent between them, that is, that the four models assessed are an adequate representation of different ways for improving expressivity. These

results were corroborated with a confirmatory factor analysis in which restrictions are imposed to the latent factor model to fit data to the theoretical structure of the questionnaire. Fit indices were good and suggest, according to conventions usually employed for these values and this type of analysis. That the model adequately fit to data and that the separation between four independent models for improving expressivity makes senses and is adequate.

Obviously, it is not possible knowing if other potentially relevant models which were not assessed could be subsumed in these models or not, but the review of previous studies and theoretical models suggest that the structure of four factors presented here can be a good representation of the more usual way for trying to improve expressivity, regardless roles of teacher vs, learner or the cultural environment of the student. Besides, the adequate factorial validity of the questionnaire allow to propose it as valid tool for assessing conceptions about teaching of expressivity. Additionally, the confirmation of the factor structure of four independent models provides a justification for adding the scores of the items included in each model for constructing subscales of specific ways of improving expressivity, total subscale scores that have been used in several analyses discussed in previous paragraphs.

3. CONCEPTIONS ABOUT EXPRESSIVITY

A second block of results involved analyses of different variables associated with teaching-learning of expressivity in music and its comparison between the different groups included in this work. For that, a questionnaire composed of 13 questions was developed. Those questions asked for different factors that have been suggested in previous literature to potentially affect expressivity. The questions selected were those in which a lack of consensus was present and a sufficient heterogeneity in responses could be expected in order to observe possible differences between groups.

First, it is interesting the percentage of persons agreeing with some of the specific questions included in the questionnaire. For example, the majority of the participants (89.2%) responded that expressivity is not basically a matter of technique. This is in contrast with the global consideration in this sample of technique as the best way for improving expressivity. From that is possible deducing that participants are understanding that a good technique does not necessarily imply a good expressive communication, but it will be a necessary condition

for getting an adequate expressivity, the difficulty would be then in how to use technique in a correct way for achieving such expressivity. Besides, this discrepancy connects with the implicit ideas found in previous research about expressivity of considering it a complex concept, relatively not modifiable or explicitly treated, that is, participants of this sample acknowledge the complex and multidimensional character of expressivity, but at the same time they think that, at least for adults students, the improvement of expressivity depends mainly on a conscious management of different musical elements (Brenner & Strand, 2013, Karlsson & Juslin, 2008; Laukka, 2004). This idea agrees with the results, previously discussed, regarding models for improving expressivity.

On the other hand, so much as 80% of the sample agreed quite a bit or very much with the idea of language about expressivity should be adapted to the age of the pupil. This result coincides with the previously discussed discrepancy in relation with the more adequate models for improving expressivity according to the age of the student: for example, models more related with repetition (modelling) would be considered more adequate for little children than verbal instructions.

Likewise, 78.7% of the sample agreed nothing or somewhat with the affirmation of that addressing expressivity since the beginning of the study of a piece makes the understanding of that piece more difficult. This idea agrees with some previous results like the Van Zijl and Sloboda work (2010). These authors showed how as the learning of a piece advanced the role of performers' emotions changed when achieving an expressive performance. As Brandmeyer et al. (2011) pointed out including feedback about an expressive performance can also imply an increase in the cognitive load and be prejudicial for learning, despite of results from various studies suggesting that feedback over an expressive performance could be useful.

It is also interesting to highlight that most of participants considered that expressivity is not well included in an explicit and concrete manner in the educational laws (85.0%) or in the specific syllabus of the centers (76.6%). Considering the analyses performed it seems that participants think that its importance should be greater in both cases. In any case, as discussed before, the evidence suggests that music teachers are still attached to a traditional teaching focused on the acquisition of products or outcomes under the teacher supervision (Bautista & Pérez Echevarría, 2008; López, Pozo & de Dios, 2013), assuming that instrumental learning is

the end instead of the means and missing the real ends of teaching. In summary, despite of this opinion (expressivity is not sufficiently considered in regulations), in many countries the progressive change of paradigm towards constructivism has not involved a real change in practices in the music classroom, at least in regard to expressivity (Garnett, 2013; Karlsson & Juslin, 2008).

Besides, 74.8% of persons in the total sample indicated that there is not a clear relationship between tonal modes and specific emotions, given the historical development of tonalities. This majority opinion in the sample is clearly in contradiction with results from different research about this topic which show a strong association between tonal variations and expressive intentions (a review of this evidence can be seen in Gabrielsson and Lindström, 2010). In any case, these works also acknowledge that in certain cases the expressive complexity of some musical pieces can make hard to see with clarity that association. To know this association between tonal variations and specific emotion, anyway, could improve the outcome of performances in expressive terms, when expressing irony or joke, for example, using contradictory associations between different musical elements.

Finally, it is noteworthy that 65.1% of the sample considered expressivity as something subjective that cannot be fixed or measured. In the introduction of this work there are enough examples about how expressivity can actually be operationalized, measured, and empirically analyzed; for example the GERMS model (Juslin et al., 2002) is an adequate frame for analyzing expressivity in music. There is, anyway, a remarkable contrast here: whereas students from the three countries present high scores in this question, only 39.6% of teachers agreed with it.

In the same line, whereas 40.4% of the total sample thought that expressivity is mainly an innate ability, only 35.7% of teachers did so, and that percentage increase to so much as 74.3% for Portuguese students. This belief contrasts, however, with available research that points out that expressivity is actually an ability mainly learnt, although partially dependent on complex genetic predispositions, and that any person spending the adequate time and dedication is able to adequately communicate emotions and producing an expressive music (Howe et al., 1998; Lewis, 2008).

For the rest of questions presented in the questionnaire there was a high variability in responses, which support one of the purposes of the questionnaire regarding the expected lack of consensus in many questions related with expressivity. Therefore, it is remarkable the discrepancy in responses to questions such as the idea that the tempo of a piece is associated with a concrete expressive character, that it is not possible to establish general rules linking musical elements with specific emotions (lower scores in general for these questions), or that Music expressivity is something that you develop during your life, mainly through the interaction with others (a trend to opinions in favor of this idea).

Factor analysis of the questionnaire supported a structure of four components explaining % of variance. After analyzing contents of items with high regression weights in each of those four factors, it was decided that they could be labelled as “*expressive technique*” (expressivity is a matter of technique that does not deserve an explicit independent consideration), “*self-learning of expressivity*” (expressivity is something that you have to learn by yourself, in an intuitive manner from your own experience in relationship with other people), “*emotional expression*” (music expressivity can be trained and modified by the performer), and “*subjective expressivity*” (expressivity is something subjective, and given that it is not objective adaptations are needed in order to teach it).

Factor loadings for each item in its factor were high, positive and statistically significant. There were not cross-loadings, that is, items with high loadings in more than one factor. Besides, after an oblique rotation, correlations between factors were very low: ranging between .001 and .116. These results allow to assume that the factor structure is clear and the four components extracted are independent between them, agreeing with the hypothesis 8 of this thesis. In any case, these results, are for the total sample of the work. It would be interesting to test in what extent that structure is confirmed in each group separately, but subsample sizes were insufficient for performing validly such type of analysis. Scores of items pertaining to each factor were then added in order to obtain total scores for the four subscales of conceptions about expressivity and comparing those scores between the different groups.

There were not differences for any subscale between men and women, or between persons with different professional orientations. The lack of differences according to gender is relatively unexpected, given that, as discussed before, it has been repeatedly found that

women tend to present higher expressivity and emotional intensity (Brody & Hall, 2008), and it would be expectable to find differences for some subscales. In any case, questions included in the questionnaire are not assessing emotional intensity but opinions about different aspects that can affect the teaching-learning of expressivity. Results suggest that those opinions are pretty separated from the perception of emotional or expressive issues. These results, on the other hand, are also in line with recent works reporting a systematic lack of differences according to gender in the ability for classifying musical emotions (e.g., Mohn, Argstatter, & Wilker, 2010). Men and women seem to share similar conceptions about expressivity in music.

With regard to the differences between groups, in students there were differences in two subscales of conceptions about expressivity: Portuguese students had higher scores than the other two groups in *expressive technique* and *emotional expression*; English students had higher scores than Spanish in *expressive technique* and lower scores in *emotional expression*. Besides, when comparing across groups responses to specific items, there were differences in nine of the thirteen questions. Concretely, Portuguese students had higher scores than the other two groups in the following items: *Music expressivity is mainly an innate capacity*, *Addressing expressivity since the beginning of the study of a piece makes the understanding of that piece more difficult*, *Given the historical development of tonalities, there is not a clear relationship between tonal modes and specific emotions*. *It is important to know explicitly how emotions are associated with musical elements*, *Factors related to music expressivity are sufficiently clear in the Educative Regulations*, *Music expressivity is explicitly considered in the usual syllabus of music classes*, and *When starting to memorize a piece I think in expressive elements in a second step*. There were also some differences between English and Spanish students, but little and in both directions. Then most remarkable result is a clear trend to a higher score of Portuguese students in the majority of specific items and in two of the four composed subscales.

On one hand, these differences between groups are interesting. Even when there is not a clear consensus about what are the optimal ways for improving expressivity, the available evidence clearly suggest that an explicit work on it could be of benefit for students, that it should be included in official curricula and that the assumption of that it should not be specifically trained only implies that other uncontrolled factor will finally affect thee expressivity in performing and even the own emotions of the performer could take a relevant

role (Van Zijl & Sloboda, 2010). In this sense, analyzing conceptions of the different groups provide an information important per se, as groups selected in this work are a part directly involved in the learning process and it would be useful to know with more detail how they cope with the issue of expressivity in music.

The general pattern of differences between Portuguese students with the other two groups, both in specific items and in subscales, is quite confusing, anyway. In general, analyzing contents of items and subscales, it seems that Portuguese students tend more to think that expressivity is a matter of technique, relatively not trainable, and that is sufficiently considered in education normative and in centers' syllabus. From the analysis of the consideration of expressivity in legislations of the three countries it is not clear if those two last ideas are necessarily truer in Portugal. In any case, the really important point is that differences in beliefs or conceptions between groups should be taken into account because of its potential effects in teaching-learning of expressivity and its implications in the elaboration and development of music syllabus.

Likewise, in comparisons between Spanish teachers and students there were not statistically significant differences for any of the four subscales of conceptions about expressivity. With regard to individual items, however, there were differences for 6 out of 13 questions. Concretely, students agreed more with the idea of that *It is not possible to establish general rules linking musical elements with specific emotions*, *Expressivity is subjective and cannot be fixed or measured*, and *Addressing expressivity since the beginning of the study of a piece makes the understanding of that piece more difficult*. And teachers had higher scores for the following questions: *Music expressivity is basically a matter of technique*, *It is important to know explicitly how emotions are associated with musical elements*, and *Music expressivity is explicitly considered in the usual syllabus of music classes*. These differences are again suggesting different conceptions about expressivity for these two groups, which seem quite coherent with their respective roles as teacher or learner, but above all it provides an important practical information in order to optimize curricular activities.

Attitudes and conceptions about expressivity and its learning could be worked and discussed in the classroom. Students should know how optimize expressivity when playing a piece. As Hallam et al. (2012) pointed out, the direct support from the teacher is needed in order to achieve developing the adequate skills for practicing, particularly in medium and

higher levels of music education. Indeed, it has been found that there is a discrepancy between the extent in which teachers think that they are teaching the adequate strategies and the negative reports from students (Jorgensen, 2000). Thus, although teachers in the present study agreed more with the idea that expressivity should be worked in classes and included in the syllabus, students did not recognize in the same extent the importance of an explicit work on expressivity. Such discrepancy could be a barrier for teaching-learning of expressivity. In the same line, differences between teachers and students in beliefs and conceptions about expressivity could occasion communication problems or frustrating situations in teaching. It is also possible, however, that beliefs and conceptions can be communicated among teachers and students and that teachers could become sensitive and responsive to students conceptions. Further investigation is needed regarding these aspects, especially focused on the real practices in the classroom.

Finally, regarding the new questionnaire of conceptions about expressivity, given the lack of standardized measures with these goals, it can be proposed as a valid tool for assessing conceptions both in educational settings and with research purposes. Assuming the four factors of conceptions about expressivity as a valid structure, new items could be developed with the aim of further validating that dimensional structure. More research on its psychometric properties is clearly needed.

4. EMOTIONAL INTELLIGENCE AND MUSIC EXPRESSIVITY

The hypothesis 10 of this thesis brought up the possibility of differences in Emotional Intelligence (hereafter, EI) or its dimensions between the different groups. Understanding EI as a set of capacities developing along life about how optimally and adaptively use emotions (Fernández- Abascal et al., 2010), different cultural contexts, educational systems, or even languages, between many other factors, could influence the EI level of students from different countries. Although cultural differences in EI is not well studied and understood, differences in EI could be an expectable results. Actually, the only difference found between groups in this work was in one subscale of EI and only for one group: Spanish students had lower scores than the other two groups of students in *Appraisal of other's emotions*. This would mean that Spanish students think that they are worse in identifying emotions that a performer is trying to communicate.

Likewise, there were not differences between Spanish teachers and students for any EI subscale. Both groups are different in at least two variables that could be relevant for the level of EI: educative role (teacher vs. learner) and a higher age for teachers. The second aspect has been more investigated. There are works reporting that EI is improved with aging (Mayer et al., 1999), whereas other studies found a negative correlation between EI and age (Palmer, Gignac, Monocha, & Stough, 2005). Perhaps the more outstanding information about this comes from a meta-analysis study (Ruffman et al., 2008), which report that older adults have more difficulties in recognizing emotions. Therefore, in general a decrease in EI would be expectable for teachers compared to students. As Petrides et al. (2004) pointed out, anyway, is necessary to make a distinction between two types of EI: as a capacity and as a trait. In this sense, in this study the concept of EI used was the second one, whereas data associating age with a decrease of EI have been especially found with EI understood according to the first meaning. Then, the lack of differences seem accordingly reasonable.

An important goal in this work regarding the study of EI was responding to the question “conceptions about music expressivity and its teaching-learning could depend in any extent on the emotional intelligence level?” As far as we know this question has not been previously studied and in the hypothesis 11 this work proposed that it is possible to expect differences in these aspects between persons with different levels of EI. This would be particularly possible for the two subscales of models for improving expressivity with a higher emotional content: metaphors or images and use of own emotions. Agreeing with that hypothesis, there were statistically significant differences between persons with low and high EI in several comparisons: persons with higher EI had higher scores in three out of four subscales of conceptions about expressivity (exception was expressive technique) and in the model with a higher emotional content (use of own emotions).

High levels of EI have been associated with a good emotional adjustment, higher personal well-being, success in life and better personal relationships in different contexts (Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2008). In educational settings EI has demonstrated a moderator effect over academic performance, due to its effects on cognitive skills (Petrides et al., 2004), higher capacity for controlling academic stress, absence of disruptive behaviours, and lower consumption of substances used for regulating stress (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello, & Extremera, 2006). Results of this work also show that persons with higher levels of EI have different conceptions about expressivity in music. The only

dimension of conceptions in which there was no differences according to EI was precisely that considering that expressivity is mainly a matter of technique. Persons with higher EI had also a better valuation of the model based on the use of the own emotions of the pupil. .In summary, we can state that persons with high levels of EI have more sensitivity towards emotional and expressive aspects of music.

TERCERA PARTE

CAPÍTULO I – NUEVAS PROPUESTAS Y APLICACIONES

Tanto la revisión teórica sobre el estado actual de la cuestión en la investigación sobre la expresividad musical y su enseñanza-aprendizaje, como los resultados del estudio empírico, se complementan de manera lógica con una serie de propuestas de acción pedagógica con el fin de mejorar la expresividad en el aula. En este primer capítulo de la Tercera parte, se presentarán, entonces, diferentes propuestas y sugerencias, alguna de las cuales ya ha sido, al menos parcialmente, puesta en práctica. En general, se propone mantener líneas coherentes y exhaustivas en la especificación de aspectos relacionados con la expresividad con el fin de ampliar los conocimientos existentes en esta área y buscar nuevas aplicaciones a dichos conocimientos. Las propuestas mostradas a continuación buscan abrir nuevos caminos de investigación en general teniendo en cuenta la expresión de emociones y la interpretación como objetivos.

Una primera línea de acción perseguiría marcar una dirección clara de aplicación en el aula de diferentes aspectos de la legislación educativa. Para ello, se debería tener en consideración los programas de formación permanente del profesorado y podrían proponerse diversas actividades para el enriquecimiento de los docentes como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de las vías para acceder a la mejora del conocimiento sobre el tema y a una continua actualización de las investigaciones en curso pueden ser los congresos y cursos de formación, y del mismo modo los grupos de trabajo que también posibilitan este enriquecimiento (en algunos casos no sólo profesional sino también personal).

Otros aspectos a considerar serían la aplicación práctica en el aula de la mejora de la expresividad y de los conocimientos adquiridos relacionados con la expresividad en todos los niveles de aprendizaje. Estas aplicaciones directas en el aprendizaje pueden tomar forma mediante actividades como la clasificación del repertorio musical expresivo en las diferentes

especialidades alcanzando un nivel de concreción necesario y especificando una realidad expresiva evidente. Por otro lado, en las siguientes páginas se plantean diferentes juegos didácticos y actividades útiles para el desarrollo de la expresividad musical en el aula.

1. LA EXPRESIVIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

De acuerdo con las investigaciones anteriormente expuestas en la parte teórica de este trabajo doctoral, está claro que se precisa una mayor concreción en la enseñanza de la expresividad como un elemento más individual y a la vez unificador de otros elementos. Por ello, un primer bloque de propuestas se dirige a los profesores. El contacto directo con la expresividad en el aula debería permitir reflexionar sobre la propuesta de esquemas sencillos como el que aparece en la figura 3.6 que aparece posteriormente y que remarca los elementos de mayor influencia y relevancia relacionados con la expresividad. Partiendo de elementos sencillos se podrá buscar relaciones más específicas y complejas.

En esta línea, se recomienda la elaboración de actividades relacionadas con la expresividad que podrían centrarse en aspectos tales como: seguir una línea de trabajo como “elemento transversal manteniendo vínculos entre las materias teóricas y prácticas”, a distintos niveles de especificación general o mediante el uso de elementos musicales integradores como guía de esa especificación. Esto permitiría abordar la expresividad desde el estudio de la intención compositiva del autor para reflejarlo en la interpretación o en otras áreas más teóricas. Se podría especificar mediante estudios progresivos o concretos del trato de los elementos musicales característicos, estudio de obras concretas o fragmentos determinados desde el texto musical. O partir desde aspectos más vinculados a la interpretación mediante el estudio de grabaciones con el desarrollo de diferentes líneas que aporten avances desde el punto de vista expresivo, tanto para el aprendizaje como para el estudio del uso de las características expresivas fundamentales de los considerados grandes intérpretes, con todas las posibles aplicaciones prácticas. El uso de las grabaciones para el estudio de la expresividad en los alumnos es un motor didáctico, práctico y que comienza a ser más común en el aprendizaje progresivo de los alumnos desde aspectos cognitivos, conductuales y afectivos aplicados al desarrollo personal.

La elaboración de estas actividades se podría realizar mediante grupos de trabajo en los propios centros, ofreciendo medios que aporten el material e información suficiente a los docentes como para tratar los distintos aspectos planteados. Una vez obtenida la información necesaria sobre estos aspectos, la reflexión y debate y puesta en común de las experiencias de los propios docentes permitirá concretar nuevas líneas que faciliten una progresión efectiva para la mejora de la expresividad musical. La enseñanza actualizada y en proceso de renovación continua permite alcanzar altos niveles de eficacia en resultados y activan en sí un proceso que se retroalimenta con el fin de alcanzar y mantener una mejora permanente.

Un medio de difusión de las investigaciones realizadas en la actualidad son los congresos y conferencias que permiten a los interesados aproximarse a los diferentes campos y proyectos de investigación actualmente en marcha. Mediante la participación en estos actos se mantiene un contacto directo con los investigadores para conocer con mayor exactitud cuáles son las características y resultados de sus propias investigaciones. Estos intercambios ayudan de algún modo a desvelar las posibles aplicaciones a la realidad que puedan tener dichas investigaciones y permiten tanto enriquecer los conocimientos del oyente como, a nivel práctico, fomentar aplicaciones novedosas de lo aprendido o posibilita indagar en nuevas investigaciones en los diferentes campos.

Particularmente, como ejemplo, y en pro de este medio de difusión, el grupo de investigación del que forma parte la doctoranda que presenta esta tesis ha participado en estos últimos años en diversos congresos nacionales e internacionales para compartir diferentes aspectos relacionados con la expresividad, presentando en las mismas comunicaciones orales: European Conference on Psychological Assessment (2013); CEIMUS III (2014); CICREART (2014); o las conferencias sobre Conservatorios Superiores de Música de los dos últimos años CONSMU I (2014) y CONSMU II (2015).

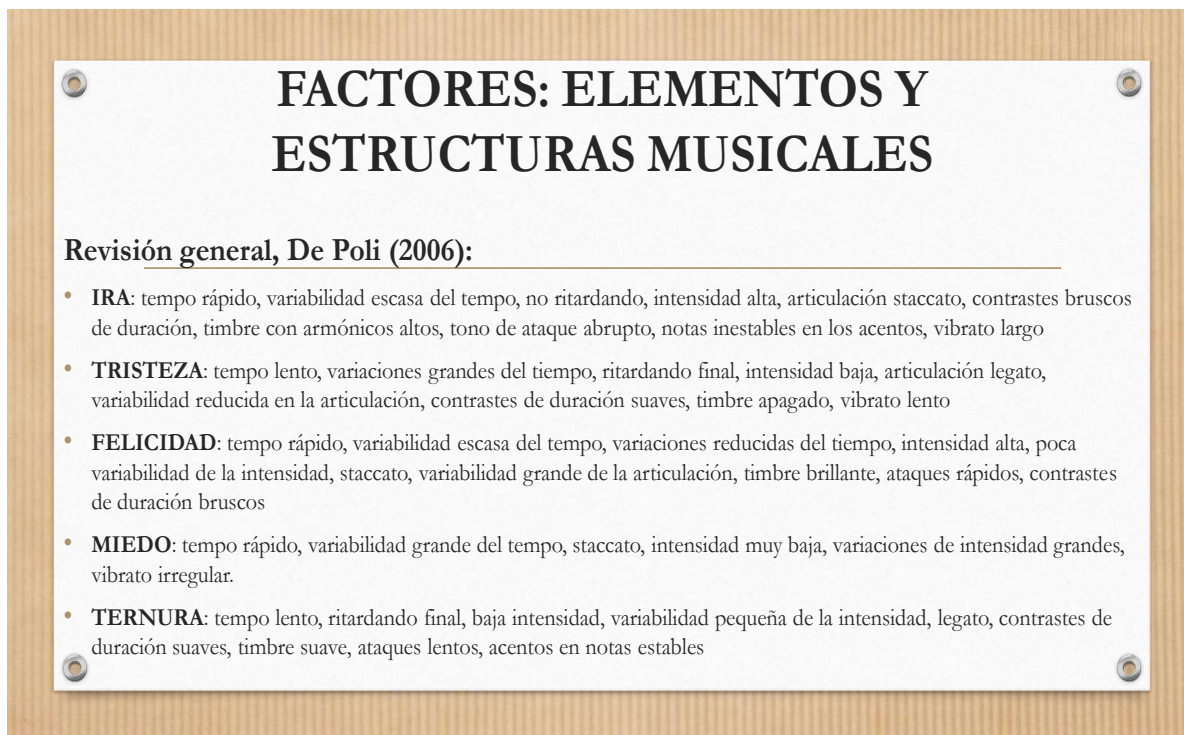
Otro medio de difusión con un énfasis más práctico respecto a la mejora de habilidades o de conocimientos son los cursos de formación docente. Estos cursos permiten al profesorado permanecer en continua renovación y a mantener una posición abierta permaneciendo actualizados. Buscar la aplicación práctica a los conocimientos adquiridos requiere de un cuidado exhaustivo y una integración con conocimientos de diferentes campos que permitirá aportar un enriquecimiento necesario para el progreso y para alcanzar resultados constructivos y realmente aplicables.

Como ejemplo se propone un curso sobre “los factores que influyen en la mejora de la expresividad”. Como ya se ha comentado anteriormente, la expresividad tiene vínculos estrechos con diferentes factores. Profundizando en este aspecto se encuentran muchas investigaciones que respaldan la relación entre la expresividad y el uso de ciertos elementos y estructuras musicales. Conocer dichas investigaciones y en qué contextos se han realizado nos puede dar pie a explorar sobre estos aspectos tanto con el uso de material improvisado, pequeñas melodías diseñadas para la ocasión u obras musicales de compositores tanto actuales como no. En la figura 3.1 se puede apreciar un esquema que muestra de forma simplificada la relación existente entre estos factores y las emociones producidas en la música como punto de partida. En la siguiente figura (3.2) se muestra un resumen de una revisión general mostrando también la relación entre emociones y elementos y estructuras musicales.

Figura 3.1. Esquema de análisis de la relación entre diferentes elementos musicales y las principales emociones. Elaborado a partir del resumen de Gabrielson y Lindström (2010).

	CONTENIA, FELIZ, AMABLE, CARINOSA, JUGUETONA, GRÁCIL, PINTORESCA	TRISTE, DEPRIMIDA, INFELIZ, DESGRACIADA, TRÁGICA, SOMBRIA, MELANCOLICA	ENÉRGICA, EUFÓRICA, EXCITANTE, VIVAZ, ROBUSTA, ACTIVA, TRIUNFANTE, MAJESTUOSA	APAGADA, ABURRIDA, LENTA, QUE ADORMECE	SORPRENDENTE, ASOMBROSA, QUE DESPIERTA, VOLUBLE	SOBRIA, NEUTRA, SERIA, QUIETA	CALMADA, TRANQUILA, REPOSADA, SERENA, RELAJANTE	INQUIETA, QUE PROVOCA NERVIOSISMO, QUE PRODUCE MIEDO, CONSTERNADORA, ATERRADORA
TEMPO	RÁPIDO	LENTO	RÁPIDO	LENTO	RÁPIDO	LENTO	LENTO	RÁPIDO
VOLUMEN:								
FUERTE-SUAVE; VARIACIÓN DEL VOLUMEN: GRANDE- PEQUEÑA, CAMBIOS RÁPIDOS-SIN CAMBIOS	FUERTE VARIACIÓN DEL VOLUMEN: PEQUEÑA	SUAVE	FUERTE VARIACIÓN DEL VOLUMEN: PEQUEÑA			SIN CAMBIOS	SUAVE SIN CAMBIOS	FUERTE SUAVE VARIACIÓN DEL VOLUMEN: GRANDE CAMBIOS RÁPIDOS
TIMBRE								
POCOS-MUCHOS ARMÓNICOS	POCOS ARMÓNICOS	POCOS ARMÓNICOS	MUCHOS ARMÓNICOS	POCOS ARMÓNICOS	MUCHOS ARMÓNICOS			MUCHOS ARMÓNICOS
TONAL-ATONAL, CROMÁTICO	TONAL	CROMÁTICO		TONAL			TONAL	ATONAL CROMÁTICO
MODO: MAYOR- MENOR	MAYOR	MENOR			MAYOR			MENOR
MELODIA: RANGO AMPLIO-ESCASO, DIRECCIÓN ASCENDENTE – DESCENDENTE	RANGO AMPLIO DIRECCIÓN ASCENDENTE	RANGO ESCASO DIRECCIÓN DESCENDENTE						RANGO AMPLIO DIRECCIÓN ASCENDENTE

Figura 3.2. Esquema de la relación entre diferentes emociones y elementos musicales y las principales. Elaborado a partir de la revisión general realizada por De Poli (2006).



Dado que las aplicaciones prácticas están dirigidas a la mejora de aspectos relacionados con la expresividad no hay que olvidar que un buen desarrollo expresivo del alumno y una línea clara y ordenada de trabajo permitirá que el alumno adquiera conocimientos de su propio aprendizaje sobre estos aspectos y concretar qué elementos influyen y cómo permitirá mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mejorar los aspectos expresivos ayudará en el desarrollo personal del alumno y en su desarrollo como futuro profesional de la música, tanto para cubrir aspectos del intérprete como del futuro docente, y también para mejorar su evolución como músico.

La expresividad en la música permite trabajar e investigar sobre las sensaciones emocionales de los alumnos, algo que ayudará en su desarrollo personal²⁹. Hay que considerar también que la educación musical contribuye también a la autoestima y a la capacidad de las personas para expresar las emociones (Elliott, 1995). Es necesario realizar investigaciones que permitan mantener no sólo un orden en la complejidad de este aspecto del repertorio musical a utilizar sino también en su variedad. Esto ayudará al alumno a mostrar y mejorar la

²⁹En la normativa legislativa encontramos que en la formación instrumental está presente “la progresiva maduración personal, emocional y cultural del futuro intérprete.”, Real Decreto 1577/2006, pp. 2869-2871.

transmisión de distintas emociones en la interpretación y el reconocimiento y la reflexión de estas en sí mismo. De este modo, un repertorio variado le permitiría mostrar elementos emocionales diferentes y hasta contrarios, adecuados para su nivel y desarrollo como individuo.

2. CLASIFICACIÓN DEL REPERTORIO MUSICAL EXPRESIVO

El profesor e investigador D. J. Elliott propuso, con el propósito de sugerir otra manera de escuchar la música de diferentes lugares y estilos, una “guía flexible” trazada en diferentes dimensiones. Una de ellas la denomina “las expresiones musicales de la emoción”. La enseñanza debe estar dirigida a este tipo de concienciación y sensibilización. La comprensión musical implica la habilidad de escuchar e interpretar expresiones musicales de emociones que se encuentran en ciertos motivos musicales (Elliott, 2005). Coincidiendo con ello, se propone realizar una clasificación del repertorio que también incluya el aspecto de la mejora de la expresividad musical.

La clasificación del repertorio musical expresivo puede ser una tarea complicada, pero si consideramos la importancia que puede tener en la transmisión de emociones y en el desarrollo personal se aprecia que es una labor necesaria. Para poder llevar a término dicha acción, el repertorio seleccionado y nivelado para el buen hacer de los alumnos considerará la dificultad expresiva y facilitará que el alumno desarrolle distintas facetas emocionales, un repertorio que permita la comunicación de emociones básicas como felicidad, tristeza, miedo o enfado (Juslin, 1997). Poco a poco al aumentar de nivel se recurrirá a emociones más complejas o a la combinación de estas. Se podría realizar en las diferentes especialidades instrumentales y podría recogerse en las distintas programaciones didácticas.

En esta línea se propone un proyecto futuro que se llevará a cabo mediante varias fases para ser realmente eficiente y evaluar si se producen efectos y mejoras en la expresión musical de aquellos alumnos que trabajen con esta variedad de repertorio y en otros aspectos personales relacionados.

En primer lugar, se seleccionarán varios expertos en educación musical de una especialidad instrumental concreta, el piano, para que evalúen el repertorio según la expresividad emocional como motor de ordenación y clasificación de modo que el estudiante

trabaje sobre la transmisión de diferentes emociones en los diferentes niveles de aprendizaje aumentando la dificultad expresiva de forma progresiva. Un ejemplo lo podemos encontrar en la siguiente figura.

Figura 3.3. Ejemplo para la clasificación del repertorio musical.

ESCOJA Y GRADÚE, DE FORMA INTUITIVA, PARA CADA UNO DE LAS PIEZAS MUSICALES UNA DE LAS EMOCIONES BÁSICAS MOSTRADAS, PUDIENDO MATIZAR ENTRE LAS EMOCIONES PRÓXIMAS A CADA GRUPO DE LA TABLA 1. MOSTRAR EL GRADO DE ACUERDO CON ESA EMOCIÓN TENIENDO EN CUENTA QUE 1 ES MUY POCO DE ACUERDO, 2 POCO DE ACUERDO, 3 ALGO DE ACUERDO Y 4 MUY DE ACUERDO, MARCANDO EL NÚMERO QUE CORRESPONDA

EMOCIONES PRIMARIAS	GRUPO A: ALEGRÍA	GRUPO T: TRISTEZA	GRUPO M: MIEDO	GRUPO S: SORPRESA	GRUPO I: IRA	GRUPO N: NEUTRO (NO HAY SIMILITUD CON LO ANTERIOR)
EMOCIONES PRÓXIMAS	CONTENTA, FELIZ, AMABLE, CARIÑOSA, JUGUETONA, GRÁCIL, PINTORESCA	TRISTE, DEPRIMIDA, INFELIZ, DESGRACIADA, TRÁGICA, SOMBRIA, MELANCÓLICA	INQUIETANTE, QUE PROVOCA NERVIOSISMO, QUE PRODUCE MIEDO, CONSTERNADORA, ATERRADORA	SORPRENDEnte, ASOMBROSA, QUE DESPIERTA, VOLUBLE	ENFADO, HOSTILIDAD	SOBRIA, NEUTRA, SERIA, QUIETA

OBRA	SELECCIONAR GRUPO Y EMOCIÓN PRIMARIA	SELECCIONAR EMOCIÓN MATIZADA	GRADO DE ACUERDO
EJEMPLO: PIEZA 0	M: MIEDO	INQUIETANTE	1 2 X3 4

















Tras esta primera evaluación se utilizará una muestra de niños de edades similares a las habituales en dicho aprendizaje con el fin de observar si esta clasificación musical es clara y cuáles serían los ejemplos musicales más claros de las emociones básicas (excluyendo en un primer momento las emociones neutras) correspondientes a cada edad evaluada. Dicha actividad podría hacerse en diferentes grupos entre alumnos que han comenzado estudios musicales específicos en conservatorios y alumnos de enseñanzas generales sin dichos estudios. Y se podría realizar mediante un estudio internacional con muestras de diferentes países para confirmar que los resultados no son diferentes, dada la universalidad de la música. El cuestionario correspondiente que se utilizaría se recoge a continuación en la siguiente figura. Se presenta una versión en inglés, aplicable en dicha muestra internacional.

Figura 3.4. Ejemplo de cuestionario para la elección de emociones con una música concreta.

¿WATH DO YOU THINK ABOUT EXPRESS THESE PIECES?

GENDER: BOY ☐ GIRL ☐ AGE: PLACE OF BIRTH:
 YEAR OF STUDY MUSIC.....YEAR OF STUDY IN SCHOOL/.....

Listening these little pieces and after choose and write one or several expressions what you think is the best. On there are numbers 1-3: 1 (not at all), 2 (moderately) and 3 (very much), please respond indicating to what extent you agree with this.

1)				
	Sadness	Happiness	Fear	Anger
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
2)				
	Sadness	Happiness	Fear	Anger
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
3)				
	Sadness	Happiness	Fear	Anger
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
4)				
	Sadness	Happiness	Fear	Anger
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3

If you have any additional comments.....

Many thanks.

Nota: Este cuestionario está destinado a estudiantes de primeros cursos de música, alumnos entre 8 y 12 años de edad. Es una muestra que permite elegir al alumno la emoción que considera que produce la música escuchada (las emociones seleccionadas son las 4 emociones básicas).

El siguiente paso de esta propuesta, tras los análisis comparativos de las muestras, sería incluir la expresión de emociones como un elemento integral en la elección del repertorio del alumnado, incluyendo por tanto obras variadas en el uso de elementos expresivos a utilizar y profundizar, graduando su complejidad y ampliando paulatinamente

sus capacidades relacionadas con estos aspectos. Se podría valorar si el proceso es positivo para el aprendizaje de los alumnos comparando con los resultados de otros centros donde no se lleve a cabo este proyecto. Se espera que los resultados obtenidos sean significativamente diferentes respecto a la mejora de la comunicación de emociones y a la apreciación de la importancia de la expresividad musical, produciéndose un cambio actitudinal. Del mismo modo, se evaluarían las actividades propuestas para confirmar o no si han resultado para los alumnos positivas y motivadoras. Por tanto, en el caso de que los resultados de la investigación apoyen este supuesto podríamos considerar que es más enriquecedor un repertorio que tenga en cuenta estas consideraciones.

3. PROPUESTA DE TALLER MUSICAL: LA EXPRESIVIDAD EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL INSTRUMENTAL

Partiendo de los resultados de esta investigación y de otras investigaciones centradas en la expresividad, a continuación se muestra el desarrollo de una actividad práctica mediante un taller para la mejora de la expresividad musical. Un taller más enfocado en la enseñanza directa, dirigido a los alumnos de las enseñanzas musicales donde se utilizaron diferentes ideas aplicables que emergen de la experiencia de este trabajo. Dicho taller se realizó como una primera aproximación de esta puesta en práctica utilizando una pequeña muestra de participantes.

Esta propuesta (detallada en el anexo VII) parte de tres objetivos: 1) Aproximar a los alumnos a la valoración del lenguaje musical expresivo y valorar la interpretación artística. 2) Aportar las herramientas necesarias para mejorar la capacidad expresiva de los estudiantes de instrumento. 3) Adquirir conocimientos sobre la expresividad musical y su relación con las emociones y otros elementos musicales.

Se establecen además cinco contenidos diferentes: 1) La expresividad musical: conocimientos generales y aplicación práctica. 2) Aprendizaje y mejora de la expresividad musical. 3) La expresividad y los elementos musicales. 4) Las emociones en juego en la expresividad. 5) La expresividad en la actuación en vivo.

Los participantes a los que se dirigió éste taller eran alumnos de conservatorio de Enseñanzas Profesionales de Madrid. Los alumnos interesados fueron sólo seis y de diferentes especialidades (piano, violín, clarinete y guitarra), con edades comprendidas entre 11 y 18 años. En dicho taller se les planteó la importancia de la expresividad y se les aportó una serie de directrices para la mejora de la expresividad. De este modo se les aportó herramientas para trabajar durante el taller el perfeccionamiento desde el punto de vista expresivo de una obra avanzada de su repertorio y/o de una obra aún poco trabajada.

El equipo y los materiales requeridos consistieron en materiales multimedia necesarios para una presentación con “Power Point”, altavoces para escuchar los ejemplos musicales dispuesto en una sala suficientemente grande como para albergar a los participantes. Y una sala con lo necesario para la práctica instrumental de los alumnos (varios atriles y un piano). Se realizaron grabaciones de los participantes para valorarlas posteriormente (en el CD adjunto se aporta uno de los ejemplos).

Respecto a la metodología propuesta, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos que se desarrollan a continuación, realizar un taller activo y práctico para estimular a los alumnos. Para ello, se dirigió la actividad de modo que además, en último término, fuera construida por el propio alumno, modificando y reelaborando sus esquemas de conocimiento. Se persiguió una labor de descubrimiento y aplicación de los conocimientos adquiridos, atendiendo a la variedad de los alumnos con la intención de que el aprendizaje de los alumnos fuera significativo. Además, el taller se propuso como una actividad grupal dirigida a favorecer el desarrollo de la creatividad.

Para ello es preciso facilitar el desarrollo de la percepción musical mediante la escucha activa y la vinculación con sus vivencias musicales, así como favorecer el experimentar con el instrumento. Por otra parte, la interpretación musical es, por definición, un hecho subjetivo, en cuyo resultado sonoro final se funden el mensaje del compositor y la manera de transmitirlo del intérprete a través de su propia sensibilidad. En este taller se propone utilizar la expresividad como vehículo para el desarrollo de la sensibilidad propia del alumno.

En resumen, la intención de este taller fue despertar el interés hacia la expresividad musical. Utilizar la expresividad como canalizador de la energía en la propia actuación,

ampliar los conocimientos de los alumnos relacionados con la expresividad y ofrecer pautas para poder mejorar dicho aspecto y poder aplicarlo a su propio aprendizaje.

3.1 SESIONES

Para ello, se desarrollaron una serie de sesiones, en concreto cuatro. La duración de cada sesión fue de dos horas y media dado que el número de alumnos era pequeño, excepto la sesión número dos que fue más extensa (tres horas y media). A continuación se describen las actividades realizadas en dichas sesiones:

- *Sesión 1. ¿Qué es la expresividad?:* Esta actividad se propuso para explorar qué conocen los alumnos sobre la expresividad musical, cuáles son los mitos relacionados más conocidos y que muestran las investigaciones al respecto. Inicialmente se solicitó a los participantes que interpretasen sus piezas (grabación número 1 del CD adjunto). Y un fragmento musical sencillo a primera vista (figura 3.5 y grabación número 2 del CD adjunto).

Figura 3.5. Melodía sencilla y original propuesta en particular para dicho taller.

Melodía



Se planteó a los alumnos qué opinaban y conocían sobre la expresividad y sobre los elementos musicales relacionados con ella, y se comentaron las ideas recurrentes más habituales relacionadas con la expresividad. Se realizó para ello una actividad grupal en la que recogieron dichos aspectos por escrito. Posteriormente mediante un Power Point se realiza una breve exposición de conocimientos relacionados con la expresividad: concepto, características generales (figura 3.6) y mitos comparando dichos resultados con los recogidos por los alumnos. La duración de esta sesión fue de casi tres horas.

Figura 3.6. Esquema del concepto y de los elementos principales relacionados con la expresión.



Seguidamente se escucharon ejemplos musicales concretos de diferentes dificultades. Entre ellos, una melodía de música para cine: la melodía principal de la película animada “Up” que interpretada al piano describe momentos felices y tristes de la vida de uno de los personajes principales (la elección de las melodías fue variada para abarcar el interés de los participantes y en sintonía con las diferentes edades de los participantes).

Se les planteó la importancia de la música como comunicadora de emociones. Recurriendo a la melodía anterior (figura 3.5) se les planteó que la interpretaran de nuevo pensando en una emoción concreta y se les proporcionó una serie de tarjetas para seleccionar por azar cada uno una de las emociones básicas que se plantearon en el taller: alegría, tristeza, enfado y miedo.

Después de intentarlo se les hizo reflexionar sobre qué elementos musicales había utilizado y se les planteó una actividad grupal para que reflexionaran y anotaran que elementos musicales consideraban que habían modificado para conseguir transmitir las diferentes emociones seleccionadas.

A continuación, se realizaron varias actividades (figuras 3.7 y 3.8 de distintos niveles de dificultad) para mostrar la relación de emociones y elementos musicales de forma general sin contar con las excepciones ni matizaciones específicas. Entonces se

compararon los resultados recogidos por los participantes y los de las investigaciones relacionadas, y todas las ideas que sugirieron estaban incluidas en las investigaciones.

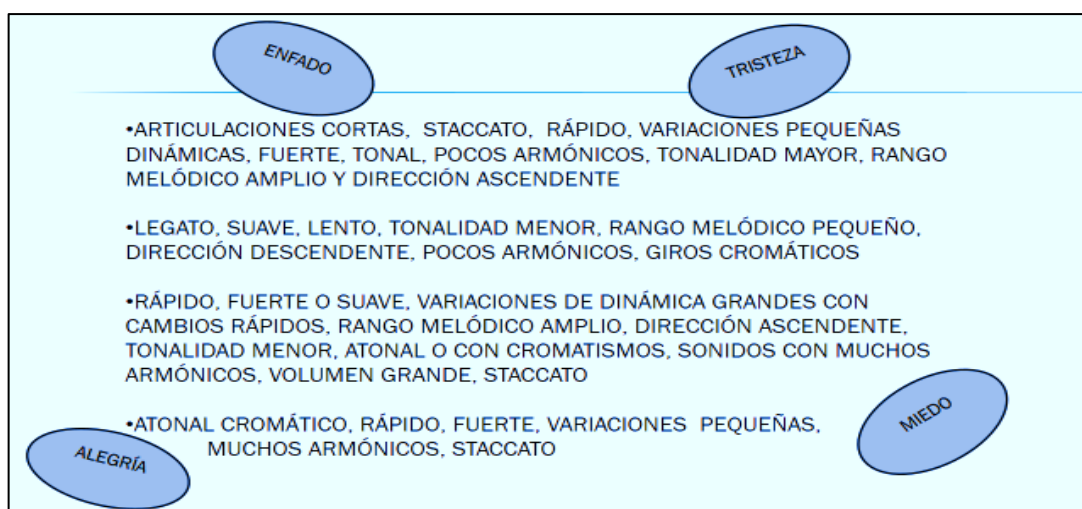
De todos modos se remarcó a los participantes que hay que ser consciente de que estas síntesis no son exclusivas, que la creatividad musical permite la vinculación de elementos musicales muy variados y en algunos casos opuestos a los propuestos. Por otro lado, es cierto que ha sido objetivo de estudio de diferentes investigaciones que concluyen que esta asociación es significativa.

Figura 3.7. Actividad práctica de relación entre emociones y elementos musical (Nivel I).



Es una actividad de unir dos aspectos relacionados cuyo fin sería establecer una síntesis de lo experimentado por los participantes.

Figura 3.8. Actividad práctica de relación entre emociones y elementos musical (Nivel II).



Esta actividad es similar a la anterior, pero los elementos musicales utilizados son más complejos, requiere más conocimientos específicos musicales y una comprensión más madura para poder extraer todos ellos y generalizar una relación con una emoción concreta.

El paso siguiente consistió en recurrir al ejemplo inicial (figura 3.6), para que los alumnos pudieran experimentar con el resultado que produce la variación de elementos dinámicos y agógicos, así como de articulación para experimentar y observar qué efectos se pueden conseguir y cómo se puede modificar el resultado musical. Los participantes añadieron de nuevo elementos musicales a esa sencilla melodía para conseguir producir en sus compañeros la emoción que les correspondió en la elección de tarjetas y después de cada audición de esta sencilla melodía todos los participantes comentaron que elementos habían modificado.

Como reflexión final se realizó entre todos una tarea de síntesis de todas las aportaciones y actividades realizadas en la sesión y se planteó un reto para la siguiente sesión: ¿Cómo podríais aplicar todo esto en vuestro repertorio individual?

- *Sesión 2. ¿Cómo aprender a mejorar la expresividad?:* Las siguientes actividades muestran cómo se puede mejorar la expresividad y cómo se podría mejorar la comunicación de los aspectos emocionales.

En primer lugar se planteó a los participantes una cuestión: cómo trabajáis en las clases la expresividad musical. La mayoría de los participantes afirmaron que no lo sabían y una de ellas comentó que no lo trabajaba en concreto pero que al estudiar la partitura y realizar las mejoras que propone su profesor al final consigue ir mejorándola.

Posteriormente se expusieron los distintos modos planteados por Juslin y otros (2006) para el aprendizaje y mejora de la expresividad, recogidos en esta investigación. La mayoría de los participantes explicaron que para mejorar la expresividad sus respectivos profesores usan el modelo de modelado o el de técnica y muy ocasionalmente el de metáforas e imágenes. Una de las alumnas explicó que ella no recuerda que su profesor trabaje con ella este aspecto pero que ella sí lo hacía utilizando su imaginación, en su caso asociaba a los sonidos ciertos colores y ello le ayudaba en su interpretación. Otra de las alumnas explicó que ella imaginaba historias con personajes protagonistas, pero que lo hacía por su cuenta. Juntos intentaron descubrir con una puesta en común los beneficios y desventajas de cada modelo de aprendizaje (las figuras 3.9 y 3.10 resumen estos aspectos).

Figura 3.9. Esquema conclusivo de la actividad centrada en la mejora de la expresividad y relacionada con los modelos de enseñanza-aprendizaje.

SESIÓN 2 ¿CÓMO MEJORO LA EXPRESIVIDAD?	
MODELADO MUSICAL	El profesor actúa como un modelo y considera que el estudiante mejorará su expresividad mediante la imitación
METÁFORAS O IMÁGENES	“haz cambios de color” o “ahora el agua fluye rápidamente”
TUS PROPIAS EMOCIONES	Con directrices sobre cómo sentirse mientras toca y asumiendo que las emociones que se activen se transferirán directamente a propiedades sonoras, lo que implicaría expresión emocional
TÉCNICA	Proporcionar instrucciones y comentarios musicales para cambiar aspectos del sonido, es decir, centrarse en la técnica

1. PENSAR EN BENEFICIOS Y DESVENTAJAS

Figura 3.10. Esquema comparativo de las aportaciones de los participantes y de las investigaciones sobre los beneficios y desventajas de cada modelo de aprendizaje.

SESIÓN 2 ¿CÓMO MEJORO LA EXPRESIVIDAD?		
BENEFICIOS Y DESVENTAJAS DE CADA MODELO	ALUMNOS	APORTACIONES DE INVESTIGACIONES
MODELADO	Copiar no es aprender	Es difícil saber a qué debería prestar atención y que la imitación puede producir dificultades para generalizar
METÁFORAS E IMÁGENES		Aunque pueden ser muy sugerentes son a veces ambiguas y su eficacia depende de la interpretación que hagamos y de nuestra experiencia personal
EMOCIONES PROPIAS	¿Dependo de cómo me ha ido el día?	El problema puede estar en que sentir emociones no garantiza la adecuada expresión musical, a veces incluso puede interferir en la interpretación
TÉCNICA	A veces cuesta saber que hacer al aplicarlo a otras piezas	Podemos no ser conscientes de lo que estamos haciendo, su eficacia depende de la consciencia explícita del profesor, de la emoción buscada y de cómo expresarla

Actividad sobre las ventajas y desventajas de los diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje, contando con las aportaciones de los alumnos y teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones centradas en la mejora de la expresividad.

Se mostraron ejemplos musicales de algunas master-class de grandes intérpretes de la música y los participantes extrajeron ejemplos de su propio repertorio para aplicar y observar los posibles modos de aprender la expresividad. Posteriormente, retomando la vinculación entre la expresividad y la emoción se recordó cómo pueden afectar los

cambios en ciertos elementos musicales a la expresión de emociones que produce la música. Seguidamente se expusieron ejemplos breves y concretos del repertorio musical de los participantes realizando una aplicación práctica de lo comentado mejorando la expresividad de esos pasajes y se plantearon los próximos objetivos de la sesión siguiente. La duración de esta sesión fue aproximadamente de dos horas y media.

- *Sesión 3. ¿Cómo la expresividad puede ayudar en los resultados de la interpretación en vivo?* Esta actividad está centrada en la expresividad en las actuaciones musicales, “en la puesta en escena”, en la percepción de la expresividad musical, en el papel del movimiento corporal y en el aporte de control en la interpretación al trabajar la expresividad.

En primer lugar se les plantearon dos cuestiones: ¿Cómo se refleja la expresividad en la actuación? y ¿cómo ayuda el aprendizaje de la expresividad en el control y la concentración en la actuación del intérprete? Los participantes reflexionaron sobre estas cuestiones y concluyeron principalmente que la expresividad se refleja únicamente en el resultado sonoro y que si estás pensando en la expresividad quizás te distraigas menos, pero en esta cuestión no todos estaban de acuerdo.

A continuación se mostraron interpretaciones de fragmentos musicales con diferentes resultados expresivos para analizar la expresividad musical de una misma obra (buscando ejemplos del repertorio de los participantes) y valorar la expresividad gestual y su influencia en el oyente, y que tuvieran en cuenta que el resultado sonoro que aprecia el oyente varía también según las características de la sala (elemento que también ha de considerar el intérprete antes de su interpretación). Se mostraron algunas investigaciones al respecto, principalmente cuando la interpretación es en grupo observando que cuando el movimiento del grupo es similar el resultado sonoro está muy coordinado y se mostró un ejemplo (Castellano y otros, 2008).

Seguidamente se trazaron pautas de relevancia en la preparación de un concierto sin olvidar los elementos que entran en juego en la actuación (figuras 3.11 y 3.12) y destacando la comunicación expresiva al público. Se compartieron cuáles creían que eran aspectos que se pueden mejorar en la interpretación de un concierto. Entre ellos destacaron los miedos a una ejecución no adecuada o a “quedarse en blanco”. Partiendo

de la expresividad musical se propusieron aspectos que les podían ayudar en esos momentos, como trabajar y mejorar anteriormente la conexión entre lo que creemos que suena y lo que percibe el oyente mediante la grabación de la propia interpretación y valorar dicha interpretación como oyente para confirmar si la ejecución la podemos considerar adecuada.

Figura 3.11. Esquema centrado en los elementos a tener en cuenta en una buena ejecución expresiva.



La interpretación musical es un medio de comunicación no sólo musical, también gestual que se comunica al público mediante una buena técnica y una gran capacidad expresiva que con una buena acústica consigue el resultado comunicativo deseado.

Figura 3.12. Esquema de aspectos relevantes en la interpretación musical que mejoran el resultado sonoro.



Mediante las grabaciones iniciales de los propios participantes se observó la conexión entre el propio movimiento del cuerpo en la actuación y la expresividad. A continuación, se plantearon actividades prácticas para mejorar la puesta en escena, el control y la concentración en la interpretación mediante la atención en la expresividad. Para finalizar se presentó una síntesis de lo planteado en la sesión y se recordaron todos los elementos a tener en cuenta para una posterior aplicación en su repertorio con el fin de preparar la última sesión. La sesión se prolongó durante dos horas.

- *Sesión 4. ¿Cómo aplicar lo aprendido y cuáles son las conclusiones más importantes?*
Esta última actividad permite finalizar el curso con una puesta en común de las aportaciones, reflexiones y conclusiones alcanzadas tanto por los alumnos como por la información aportada en el curso.

Esta última sesión comenzó con una breve síntesis sobre la expresividad realizada en común por los alumnos y en ella también se fijaron una serie de conclusiones generales entre todos. Posteriormente se reflexionó sobre las herramientas aportadas para mejorar la expresividad musical y se pusieron en práctica. Cada participante interpretó de nuevo la pieza de su repertorio que tocaron inicialmente y haciendo uso de los diferentes modelos de aprendizaje recibieron una clase centrada en la expresividad que sirvió de síntesis práctica de los aspectos planteados durante el curso. Seguidamente se realizó una grabación de alguna de estas interpretaciones.

Al finalizar cada uno comentó la aportación que más le había llamado la atención y realizaron una valoración general del curso. Las valoraciones fueron muy positivas, principalmente destacaron la falta de posibilidades de hacer cursos como este y también sobre este tema.

4. PROPUESTA EN ENSEÑANZAS SUPERIORES

En esta misma línea se propone una actividad similar, pero dirigida a las Enseñanzas Superiores como una primera aproximación adaptada a este nivel. Se plantean dos sesiones.

Los objetivos de la primera sesión serían:

- Interpretar un pequeño texto musical a primera vista y posteriormente una pieza musical escrita por el compositor Enrique Muñoz para la ocasión.
- Interpretar el pequeño texto musical pensando en una emoción determinada y posteriormente interpretar la obra de Enrique Muñoz buscando emociones determinadas diferentes a la anterior.

La duración de la primera sesión sería aproximadamente de una hora aunque variaría según la cantidad de alumnos. El texto musical principal que se trabajaría es una obra determinada denominada “Emociones” de E. Muñoz. Esta pieza tiene la virtud de reflejar distintas emociones en el mismo texto musical, y permite trabajar y aprender sobre las diferentes características de las emociones básicas en la música.

En la segunda sesión se plantean los siguientes objetivos:

- Escuchar las interpretaciones de algunos participantes de la sesión anterior produciendo emociones distintas e iniciar un dialogo para valorar las interpretaciones realizadas.
- Comprender y conocer mediante una exposición breve aspectos relacionados con la expresividad.
- Comentar las diferencias entre las interpretaciones escuchadas y reconocer qué elementos musicales han sido modificados para producir distintas emociones.
- Conocer cuáles son los modelos de enseñanza-aprendizaje para la mejora de la expresividad planteados en las investigaciones actuales.
- Reflexionar sobre cada uno de ellos y plantear conscientemente cuál es el modelo/s que cada uno utilizaría.
- Interpretar nuevamente la obra del compositor Enrique Muñoz teniendo en cuenta lo aprendido reflejando de nuevo distintas emociones.
- Analizar en la obra cuál es la intención del compositor desde el punto de vista expresivo.

En esta sesión segunda se propone descubrir aspectos relacionados con la expresividad y con los modelos de aprendizaje y mejora de la expresividad. Se iniciaría la sesión con una recopilación de las interpretaciones realizadas por los participantes para su valoración. Se analizaría si se reconocen las distintas emociones interpretadas y esto permite deducir qué

aspectos musicales están relacionados con la expresividad y cómo han sido modificados para producir dichas sensaciones. Tras la reflexión, como actividad grupal se anotan los elementos modificados. Seguidamente, se compararían dichos resultados con los obtenidos en las investigaciones centradas en la mejora de la expresividad de emociones.

Posteriormente se plantearía la importancia del aprendizaje de la expresividad y cuáles creen que serían los modelos de aprendizaje más apropiados. Tras un análisis del grupo de dichos aspectos se expone cuáles son los modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad más importantes desde el punto de vista de las investigaciones actuales. Para finalizar interpretarán de nuevo la pequeña pieza pensando en el modelo más apropiado para cada uno desde las distintas emociones que se han planteado en dicho taller.

En general, las actividades como estas, la realizada en enseñanzas elementales y profesionales en este punto y la propuesta en enseñanzas superiores, pueden conseguir que el alumno sea capaz de reconocer qué emociones puede transmitir una obra en concreto preparada para su nivel para facilitarle, a la hora de transmitir, apreciar las emociones en la ejecución y también desarrollar las habilidades necesarias para utilizar caracteres diferentes a la hora de interpretar un repertorio. Partiendo de un aprendizaje por descubrimiento, el alumno puede experimentar, compartiéndolo con un grupo si se pudiera dar el caso, sobre este aspecto. Por otro lado, la escucha de distintos aspectos emocionales de la música aportará elementos auditivos que podrán ser utilizados como experiencias sonoras, lo cual le enriquecerá más aún si se parte de un repertorio variado en época, estilo e instrumentación. También se tendrá en consideración que el repertorio de la música vocal, tiene una peculiaridad, dado que el vínculo con la palabra influye en la propia percepción de la emoción. Hay que considerar también que el aprendizaje musical está dividido en cursos que establecen distintos niveles y que permiten tener en cuenta el desarrollo personal y evolución del aprendizaje del alumno, según su edad y las particularidades de cada uno. Pero también hay que tener en cuenta otras propuestas no directamente vinculadas a la educación que están relacionadas con la expresividad.

5. OTRAS PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Dado que no hay muchas investigaciones centradas en la expresividad en la música, se pueden proponer varias líneas de investigación. Se podrían buscar nuevos programas de

entrenamiento musical para la mejora de la expresividad como ya decíamos anteriormente, o estudiar la expresividad con un enfoque más musicológico. Por otro lado se podría también realizar estudios centrados en los efectos psicológicos producidos por la música expresiva. La musicoterapia, también puede ser otro motor fundamental de estudio para descubrir el efecto de la expresividad en los resultados clínicos de mejora del estado de un paciente, y se podrían estudiar distintos aspectos relacionados con los resultados obtenidos.

Respecto a los programas de mejora del entrenamiento de la expresividad musical podrían permitir desarrollar nuevos programas informáticos de apoyo a la enseñanza. Otra conexión con la expresividad como medio de comunicación de emociones es su relación e influencia en los temores o asociaciones negativas que se puedan establecer en la interpretación con público. Como afirman algunos de los estudios anteriormente expuestos (consultar en la parte I), la expresividad ayuda a conseguir más vínculos con la obra y aporta más seguridad en la interpretación. El proceso afectivo que aporta el trabajo de la expresividad afianza el resultado final en la interpretación.

Otra línea centrada en las diferencias en la percepción podría abarcar cómo cambia la percepción del oyente de una misma melodía musical escuchada homofónicamente o como parte de una polifonía y en qué factores emocionales influyen dichos cambios.

La relación entre el movimiento y la influencia del gesto en la comunicación musical es objetivo de estudio en variadas investigaciones como se mencionó en la primera parte de este trabajo. Coincidiendo con el pensamiento de Orff y de Keetman la música y la danza son medios de comunicación y expresión que se pueden enriquecer mutuamente y mejorar la participación emocional del individuo. En esta línea se podría investigar como el movimiento del intérprete puede ayudar a la comunicación expresiva y hasta qué punto puede ser un obstáculo (En la primera parte de esta tesis se encuentran recogidas investigaciones que relacionan movimiento- música como Castellano y otros, 2008 o Brenner y Strand, 2013).

Con un enfoque musicológico podríamos estudiar la trayectoria de un compositor, o abordar el estudio de una obra desde los aspectos expresivos utilizados. Partiendo de datos no sólo desde el texto musical sino también de otros datos biográficos o de su entorno se trataría de conocer más detalladamente los aspectos expresivos que encierran las obras. El estudio del

uso emocional de los recursos musicales nos permite comprender más a fondo el espíritu compositivo y diferenciar y apreciar matices como diferencias entre el uso de la burla o el humor, cuya interpretación requiere enfoques distintos, llegando a alcanzar un nivel de precisión mayor. También sería relevante el estudio de las emociones en diferentes estilos musicales desde el análisis musicológico de las obras más representativas.

El estudio de la música para cine desde el papel emocional podría ser muy amplio y de gran interés. Las investigaciones podrían centrarse en los usos, efectos e influencias en los diferentes géneros. También se podría hacer un estudio comparativo de recursos emocionales para obtener efectos emocionales próximos, o un estudio de la evolución de estos recursos. Con este mismo carácter comparativo se podrían realizar estudios entre diferentes países de recursos musicales relacionados con las emociones en el mismo género y época.

Otro objetivo central para futuras investigaciones sería realizar más estudios centrados en las concepciones del profesorado, uno de los elementos fundamentales de la complejidad educativa, sobre distintos aspectos expresivos para provocar reflexiones generales relacionadas con el tema que nos compete y, por otro lado, recoger información de cómo se desarrollan las Enseñanzas Musicales en el aula. Estos estudios pueden centrarse en qué elementos musicales concretos pueden modificar la expresividad: establecer la relación, si es que existe, entre muchos y variados elementos musicales y emociones concretas partiendo de una partitura concreta; establecer diferencias entre estilos de forma particular en un amplio abanico de repertorio para poder substraer conclusiones que puedan establecer unos resultados generales. De esta manera, se crearían vínculos con la expresión práctica interpretativa y la enseñanza-aprendizaje de la música como especificábamos anteriormente.

CHAPTER II: CONCLUSIONS³⁰

1. CONCLUSIONS

Conclusions to be drawn from the results of the different parts of this work are the following:

1) Educative legislation in Spain, England, and Portugal consider expressivity as a relevant issue in music education, with different degrees of agreement. There is not apparently a clear positive evolution in this aspect in the successive legislations. In any case, we must keep in mind that legislations from the three countries are not directly comparable, but a qualitative appraisal suggest that in the English educative system, more flexible than the other two, there is a higher effort for paying attention to constructive issues and emphasizing the emotional development.

2) Students in the three countries, as well as Spanish teachers, reported to have been more frequently in the situations described by modelling and use of technique, as ways of improvement of the expressiveness. There is a discrepancy, however, with respect to the modelling: regardless the group considered, modelling was reported as the more frequent model, but at the same time is appreciated by all of them as an inappropriate mean for teaching expressivity.

3) When specifying what they considered the more adequate model in relation with the age of the student, technique is considered the better one for teenagers and adults, whereas the worse valued model, modelling is better considered for be used with children and little children. The other two models are at intermediate levels in all groups with relative independence of the age of the student.

³⁰ Una versión en castellano de este capítulo puede encontrarse en el Anexo VIII.

4) The questionnaires used in this study have shown good psychometric properties, with a proper factor structure and internal consistency. In general, they can be recommended as useful tools to assess opinions about the ways to improve the expressivity, the conceptions about the expressivity and which aspects affect it and the emotional intelligence in musicians.

5) Most of persons in the total sample thought that expressivity is not mainly a matter of technique, that is teaching should be adapted to the age of the student, that in preparing a piece should be worked after managing other musical aspects, that is not sufficiently taken into account in educative normative or didactic programmes, that is not associated with specific tonalities, and that is something subjective, hard to be concreted or measured.

6) With regard to the conceptions about expressivity, results show that there are four factors gathering the responses of the different participants in the study: "expressive technique" (expressivity as a matter of technique that does not deserve a separate explicit treatment), "self-learning of expressivity" (expressivity is something that one has to learn for himself and a rather intuitively from the own experience in relations with other people) , "emotional expression" (musical expressivity can be taught and handled by the interpreter) and "subjective expressivity" (expressivity is somewhat subjective and since it is not objective is necessary to make adjustments to try to teach it).

7) Portuguese students had higher scores in two of these scales than Spanish teachers and students from the other two countries. In general, it seems that Portuguese students tend to think more than expressivity is a matter of technique, that is relatively not trainable and that is sufficiently considered in the educational regulations and didactic programmes. Although it is not possible to determine the cause of these differences, they should be taken into account for its potential effects on teaching and learning of expressivity and their implications in the preparation and development of the curriculum.

8) In general, excepting some minimal differences, students from the three countries do not differ in their levels of emotional intelligence. There is also no differences among Spanish students and teachers.

9) Persons with a higher emotional intelligence had scores higher in three of the four subscales of conceptions about the expressivity (the exception was expressive technique) and in the model of greater emotional content (use of own emotions). In this way, results suggest that a higher emotional intelligence is associated with greater sensitivity to the

emotional and expressive aspects of music. To the extent in which it has been shown that emotional intelligence can also be worked in the classroom, this can have relevant pedagogical implications.

10) In the practical application developed based on the results from the empirical work of this thesis and the didactic proposals that were drawn up, both the students who participated in a workshop for the improvement of expressivity, as teachers who listened the experience in different conferences, they welcomed and emphasized its potential benefits. In particular, thinking of the emotions that a piece of music can communicate is an aspect to which many of them said not having paid attention until then, more concerned with other aspects such as the purely technical.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adachi, M., Trehub, S. E. y Abe, J. (2004). Perceiving emotion in children's songs across age and culture. *Japanese Psychological Research*, 46, 322-336.
- Advisory Council for Education (1967). The Plowden Report. Children and their primary schools. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- Altenmüller, E. y Jabusch, H. C. (2010). Focal dystonia in musicians: phenomenology, pathophysiology, triggering factors, and treatment. *Medical Problems of performing Artists*, 25, 3-9.
- Ashley, R. (2014). Expressiveness in Funk. En D. Fabian, R. Timmers y E. Schubert, (2014), *Expressiveness in music performance. Empirical approaches across styles and cultures* (pp. 154-169). Oxford: Oxford University Press.
- Balkwill, L. L. y Thompson, W. F. (1999). A cross-cultural investigation of the perception of emotion in music: psychophysical and cultural cues. *Music perception*, 17, 43-64.
- Barbacci, R. (1998). *Educación de la memoria musical*. [Education of musical memory] Buenos Aires: Ricordi, 1998. (Original of Ricordi Americana, 1965).
- Barrio Bastida, E. (2011). Cómo conseguir las competencias básicas a través de la materia de música en la ESO. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 52, 79-88.
- Bartel, L. R. y Thompson, E. G. (1994). Coping with performance stress: A study of professional orchestral musicians in Canada. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5, 70-78.
- Bauer, (2014). Expressiveness in Jazz performance: prosody and rhythm. En D. Fabian, R. Timmers y E. Schubert, (2014), *Expressiveness in music performance. Empirical approaches across styles and cultures* (pp. 133-153). Oxford: Oxford University Press.
- Bautista, A. y Pérez-Echeverría, M. P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases? *Cultura y Educación*, 20, 17-34.

- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Berman, B. (2010). *Notas desde la banqueta del pianista*. Barcelona: Boileau [original en inglés de 2000].
- Bigand E., Vieillard, S., Madurell, F., Marozeau, J., y Dacquet, A. (2005). Multidimensional scaling of emotional responses to music: The effect of musical expertise and of the duration of the excerpts. *Cognition & Emotion*, 19, 1113-1139.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bonastre, C. (2009). *La expresividad en la enseñanza superior de música*. Trabajo de investigación para la obtención del DEA, no publicado, Universidad Autónoma de Madrid.
- Bonastre, C. y Muñoz, E. (2013). La expresividad en la música. *Quodlibet*, 52, 40-52.
- Bonastre, C., Muñoz, E. y Morales, A. (2013). *Psychometric validation in advanced music students of a brief scale assessing emotional intelligence associated with music*. Comunicación presentada en la 12th European Conference on Psychological Assessment. San Sebastián, julio.
- Bower, G. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- Branco, L. F. (1929). O ensino musical. *Revista do Conservatório Nacional*, 1, 5-6.
- Brandmeyer, A., Timmers, R., Sadakata, M. y Desain, P. (2011). Learning expressive percussion performance under different visual feedback conditions. *Psychological Research*, 75, 107-121.
- Brenner, B. y Strand, K. (2013). A case study of teaching musical expression to young performers. *Journal of Research in Music Education*, 61, 80-96.
- Brody, L. R. y Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. En M. Lewis, J.M. Haviland-Jones y L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions*, 3rd edition (pp. 395-408). Nueva York: Guilford Press.
- Broomhead, P. (2006). A study of instructional strategies for teaching expressive performance in the choral rehearsal. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 167, 7-20.

- Broughton, M., Stevens, C. y Malloch, S. (2009). Music, movement and marimba: An investigation of the role of movement and gesture in communicating musical expression to an audience. *Psychology of Music*, 37, 137-153.
- Brown, C. (2013). Articulación y fraseo. *Quodlibet*, 52, 7-39. [original del 2002: Articulation and Phrasing, en C. Brown, *Classical and Romantic Performing Practice 1750-1900* (pp. 138-167), Oxford, Oxford University Press, 2002].
- Brown, S. y Jordania, J. (2013). Universals in the world's musics. *Psychology of Music*, 41, 229-248.
- Brunswik, E. (1956). *Perception and the representative design of experiments*. Berkeley, University of California Press.
- Cacioppo, J. T., y Berntson, G. G. (1994). Relationship between attitudes and evaluative space: A critical review, with emphasis on the separability of positive and negative substrates. *Psychological Bulletin*, 115, 401-423.
- Cacioppo, J. T., Gardner, W. L., y Berntson, G. G. (1997). Beyond bipolar conceptualizations and measures: The case of attitudes and evaluative space. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 3-25.
- Campbell, I. G. (1942). Basal emotions patterns expressible in music. *The American Journal of Psychology*, 55, 1-17.
- Casablancas, B. (1995). Las tonalidades y su significado. Una aproximación. *Quodlibet*, 2, 3-18.
- Casablancas, B. (2000). *El humor en la música. Broma, parodia e ironía*. Kassel, Reichenberger.
- Casas-Mas, A., Pozo, J. I. y Montero, I. (2014). The influence of music learning cultures on the construction of teaching-learning conceptions. *British Journal of Music Education* 31, 319-342.
- Castellano, G., Mortillaro, M., Camurri, A., Volpe, G. y Scherer, K. (2008). Automated analysis of body movement in emotionally expressive piano performance. *Music Perception*, 26, 103-119.
- Clarke, E. (1985). Structure and expression in rhythmic performance. En P. Howell, I. Cross y R. West (Eds), *Musical Structure and Cognition* (pp. 209-236). Londres, Academic Press.

- Clarke, E. (1988). Generative principles in music performance. En J. Sloboda (Ed.), *Generative Processes in Music* (pp. 1-26). Oxford: The Clarendon Press.
- Clarke, E. (1992). Improvisation, cognition and education. En J. Paynter, T. Howell, R. Orton y P. Seymour (Eds.), *Companion to Contemporary Musical Thought* (pp. 374-398). Londres: Routledge.
- Clarke, E. (1999). Rhythm and timing in music. En D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* (pp. 473-500). Nueva York: Academic Press.
- Clarke, E. (2006). Comprender la psicología de la interpretación. En J. Rink (Ed.), *La interpretación musical* (pp. 81-96). Madrid: Alianza Editorial. [original en inglés de 2002].
- Clarke, E. y Doffman, M. (2014). Expressive performance in contemporary concert music. En D. Fabian, R. Timmers y E. Schubert, (2014), *Expressiveness in music performance. Empirical approaches across styles and cultures* (pp. 98-116). Oxford: Oxford University Press.
- Clynes, M y Walker, J. (1982). Neurobiologic functions of rhythm, time and pulse in music. En M. Clynes (Ed.), *Music, Mind and Brain: The Neuropsychology of Music* (pp. 171-216), Nueva York, Plenum.
- Collier, G. L. (2007). Beyond valence and activity in the emotional connotations of music. *Psychology of Music*, 35, 110-31.
- Cook, N. y Dibben, N. (2010). Emotion in Culture and History: Perspectives from Musicology. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (pp. 45-72). Oxford: Oxford University Press.
- Corbalán, M. (2005). *Aproximación empírica al problema de la representación en música*. Trabajo de investigación no publicado, D.E.A. Universidad Autónoma de Madrid.
- Cortés Alegre, A. (2014). El nuevo currículo LOMCE y el trabajo por competencias. *Forum Aragón*, 12, 30-33.
- Costa, M., Ricci Bitti, P. E. y Bonfiglioli, L. (2000). Emotional patterns of harmonic musical intervals. *Psychology of Music*, 28, 4-22.

- Coutinho, E. y Cangelosi, A. (2011). Musical emotions: predicting second-by-second subjective feelings of emotion from low-level psychoacoustic features and physiological measurements. *Emotion*, 11, 921-937.
- Crowder, R. G. (1985). Perception of the major/minor distinction: III. Hedonic, musical, and affective discriminations. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 23, 314-16.
- Chaffin, R., y Lemieux, A. F. (2005). Consideraciones generales sobre el perfeccionamiento musical [*General perspective on achieving musical excellence*, capítulo original en inglés de 2004]. *Quodlibet*, 32, 22-48.
- Chaffin, R., Logan, T. F. y Begosh, K. T. (2009). Performing from memory. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 352-364). Nueva York: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haya: Mouton.
- Dahl, S. y Friberg, A. (2007). Visual perception of expressiveness in musicians' body movements. *Music Perception*, 24, 433-454.
- Davidson, J. W. (1993). Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians. *Psychology of Music*, 21, 103-113.
- Davies, K. A., Lane, A. M., Davenport, T. J. y Scott, J.A. (2010). Validity and reliability of a Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10). *Journal of Individual Differences*, 31, 198-208.
- Davis, M. (1994). Folk music psychology. *The Psychologist*, 7, 537.
- Daynes, H. (2011). Listener's perceptual and emotional responses to tonal and atonal music. *Psychology of Music*, 39, 468-502.
- Debussy, C. (1987). *El Sr. Corchea y otros escritos*. Madrid: Alianza Editorial. [original en francés de 1971].
- De Poli, G. (2006). Expressiveness in music performance. En Creative Commons (ed.), *Algorithms for sound and music computing*. (pp. 7.1-7.63). http://www.dei.unipd.it/~musica/IM06/Dispense06/7_espressiveness.pdf. Acceso el 19/03/2015.
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications*. Newbury Park: Sage Publications.

- De Vugt, A. y Malmberg, I (2013). *European perspective on music education 2*. Innsbruck: Helbling.
- Dibben, N. (2014). Understanding performance expression in popular music recording. En D. Fabian, R. Timmers y E. Schubert, (2014), *Expressiveness in music performance. Empirical approaches across styles and cultures* (pp. 117-132). Oxford: Oxford University Press.
- Diccionario Akal/Grove de la Música* (2000). Madrid: Ed. Standley Sadie.
- Diccionario filosófico de Stanford [Stanford Encyclopedia of Philosophy]. <http://plato.stanford.edu/contents.html>.
- Downey, J. E. (1897). A musical experiment. *American Journal of Psychology*, 9, 63-9.
- Duke, R. A. (2009). *Intelligent music teaching: Essays on the core principles of effective instruction*. Austin: Learning and Behavior Resources.
- Eerola, T., Friberg, A., y Bresin, R. (2013). Emotional expression in music: contribution, linearity, and additivity of primary musical cues. *Frontiers in Psychology*, 4, 487.
- Ekman, P. (1992). Facial expression of emotion: new findings, new questions. *Psychological Sciences*, 3, 34-38.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2005). Musical understanding, musical works, and emotional expression: implications for education. *Educational Philosophy and Theory*, 37, 93-103.
- Ericsson K. A. y Charness, N. (1994). Expert performance. Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49, 725-747.
- Ericsson K. A. y Towne T. J. (2013). *The Oxford Handbook of Cognitive Psychology. Experts and Their Superior Performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, P., y Schubert, E. (2008). Relationships between expressed and felt emotions in music. *Musicae Scientiae*, 12, 75-99.
- Fabian, D. (2014). Commercial sound recordings and trends in expressive music performance: why should experimental researchers pay attention? En D. Fabian, R. Timmers y E. Schubert, (2014), *Expressiveness in music performance. Empirical approaches across styles and cultures* (pp. 58-79). Oxford: Oxford University Press.

- Fabian, D., Timmers, R. y Schubert, E. (2014). *Expressiveness in music performance. Empirical approaches across styles and cultures*. Oxford: Oxford University Press.
- Fairbanks, G. (1940). Recent experimental investigation of vocal pitch in voice. *Journal of the Acoustical Society of America*, 11, 457-466.
- Feldman, J., Epstein, D. y Richards, W. (1992). Force dynamics of tempo change in music. *Music Perception*, 10, 185-204.
- Fernández- Abascal, E.G., García, B., Jiménez, M. P., Martín, M. D. y Domínguez, F. (2010). *Psicología de la Emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 421-436.
- Foa, E. y Kozak, M. (1986). Emotional processing of fear: Exposure to corrective information. *Psychological Bulletin*, 99, 20-35.
- Foldes, A. (1958). *Claves del teclado. Un libro para pianistas*. Buenos Aires: Ricordi Americana. [original en inglés de 1948].
- Friberg, A. y Sundberg, J. (1999). Does music performance allude to locomotion? A model of final ritardandi derived from measurements of stopping runners. *Journal of the Acoustical Society of America*, 105, 1469-1484.
- Fritz, T., Jentschke, S., Gosselin, N., Sammler, D., Peretz, I., Friederici, A. D. y Koelsch, S. (2009). Universal recognition of three basic emotions in music. *Current Biology*, 19, 573-576.
- Fubini, E. (1988). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gabrielsson, A. (1973). Adjective ratings and dimension analysis of auditory rhythm patterns. *Scandinavian Journal of Psychology*, 14, 244-260.
- Gabrielsson, A. (1999). Studying Emotional Expression in Music Performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 47-53.
- Gabrielsson, A. (2003). Music performance research at the millenium. *Psychology of Music*, 31, 221-272.

- Gabrielsson, A. y Juslin, P. N. (1996). Emotional expression in music performance: Between the performer's intention and the listener's experience. *Psychology of Music*, 24, 68-91.
- Gabrielsson, A., y Juslin, P. N. (2009). Emotional expression in music". En R.J. Davidson, H. H. Goldsmith y K. R. Scherer (eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 503-534). Nueva York: Oxford University Press.
- Gabrielsson, A., y Lindström, E. (2010). The role of structure in the musical expression of emotions. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 367-400). New York: Oxford University Press.
- Galton, M. Simon, B. y Croll, P. (1980). *Inside the primary classroom (The ORACLE Report)*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Garnett, J. (2013). Beyond a constructivist curriculum: a critique of competing paradigms in music education. *British Journal of Music Education*, 30, 161-175.
- Gembris, H. y Davidson, J. W. (2002). Enviromental influences. En R. Parncutt y G-McPherson, (Eds.), *The science and psychology of music performance* (pp. 17-30). Oxford: Oxford University Press.
- Gilden, D. L. (2001). Cognitive emissions of 1/f noise. *Psychological Review*, 108, 33-56.
- Gillard, D. (2011). *Education in England: a brief history*. www.educationengland.org.uk/history.
- Gilman, B. I. (1892a). Report of an experimental test of musical expressiveness. *American Journal of Psychology*, 4, 558-576.
- Gilman B. I. (1892b). Report of an experimental test of musical expressiveness (continued). *American Journal of Psychology*, 5, 42-73.
- Gomes, C. A. (2002). *Discursos sobre a especificidade do ensino artistico: a sua representacao histórica nos séculos XIX e XX. Tese de Mestrado*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Gómez, P. y Danuser, B. (2007). Relationships between musical structure and psychophysiological measures of emotion. *Emotion*, 7, 377-387.
- Gutiérrez-Blasco, I. (2013). Interpretaciones "ideales" versus interpretaciones "personales" desde la perspectiva de la psicología de la música. *Leitmotiv*, 2, 18-29.

- Hallam, S. (1995). Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music. *Psychology of music*, 23, 111-28.
- Hallam, S. (1997). Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. En H. Jorgensen y A. C. Lehmann (Eds), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 179-231). Oslo, Norway: Norges Musikkhogskole.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28, 269-289.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papagoergi, I., Gomes, T. y Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40, 652-680.
- Haskell, H. (1988). *The early music revival. A history*. Londres: Thames and Hudson.
- Heimonen, M. (2002). *Music, education & law. Regulation as an instrument*. Doctoral dissertation. Sibelius Academy, Docmus Department, Studia Musica 17.
- Hevner, K. (1935). Expression in music: a discussion of experimental studies and theories. *Psychological Review*, 42, 186-204.
- Hevner, K. (1937). The affective value of pitch and tempo in music. *American Journal of Psychology*, 49, 621-30.
- Higgins, K. M. (2012). Biology and culture in musical emotions. *Emotion Review*, 4, 273–282.
- Higuchi, M. K. K., Fornari, J., Del Ben, C. M., Graeff, F. G., y Pereira Leite, J. (2011). Reciprocal modulation of cognitive and emotional aspect in pianistic performances. *PLoS ONE*, 6 (9), e24437.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W. y Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: reality or myth. *Behavioural and Brain Sciences*, 21, 399-442.
- Hursch, C. J., Hammond, K. R. y Hursch, J. L. (1964). Some methodological considerations in multiple-probability studies. *Psychological Review*, 71, 42–60.

- Ivaldi, A. (2015). Students' and teachers' orientation to learning and performing in music conservatoire lesson interactions. *Psychology of Music*, publicado online el 15 de diciembre de 2014.
- Janata, P. Tomic, S. y Haberman, J. (2011). Sensorimotor coupling in music and the psychology of the groove. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141, 54-75.
- Jorgensen, H. y Hallam, S. (2009). Practising. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.) *Handbook of music psychology* (pp. 265-273). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. (1995). Emotional communication in music viewed through a Brunswikian lens. En G. Kleinen (Ed.), *Music and expression. Proceedings of the Conference of ESCOM and DGM, Bremen 1995* (pp. 21-25). Bremen, Germany: University of Bremen.
- Juslin, P. N. (1997). Perceived emotional expression in synthesized performances of a short melody: Capturing the listener's judgment policy. *Musicae Scientiae*, 1, 225-256.
- Juslin, P. N. (2000). Cue utilization in communication of emotion in music performance: relating performance to perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 26, 1797-1813.
- Juslin, P. N. (2003). Five facets of musical expression: a psychologist's perspective on music performance. *Psychology of Music*, 31, 273-302.
- Juslin, P. N., Friberg, A. y Bresin, R. (2002). Toward a computational model of expression in performance: The GERM model. *Musicae Scientiae*, special issue 2001-2002, 63-122.
- Juslin, P. N., Karlsson, J., Lindström, E. F., Friberg, A. y Schoonderwaldt, E. (2006). Play it again with feeling: Computer feedback in musical communication of emotions. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12, 79-95.
- Juslin, P. N. y Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance. Different channels, same code? *Psychological Bulletin*, 129, 770-814.
- Juslin, P. N. y Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research*, 33, 217-238.
- Juslin, P. N. y Madison, G. (1999). The role of timing patterns in recognition of emotional expression from musical performance. *Music Perception*, 17, 197-221.

- Juslin, P. N. y Persson, R. S. (2002). The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), *Emotional communication* (pp. 219-236). Nuev York: Oxford University Press.
- Juslin, P. y Timmers, R. (2010). Expression and communication of emotion in music performance. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (pp. 457-490). Oxford: Oxford University Press.
- Kaminska, Z. y Woolf, J. (2000). Melodic line and emotion: Cooke's theory revisited. *Psychology of Music*, 28, 133-153.
- Kania, A. (2014). The philosophy of Music. En Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 edition), recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/music/>.
- Kaplan, B. (2003). Musical expression motivates: Integrating technique and musical expression from the start. *The American Music Teacher*, 53, 31-32.
- Karlsson, J. y Juslin, P. N. (2008). Musical expression: An observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, 36, 309-334.
- Karlsson, J., Liljeström, S. y Juslin, P.N. (2009). Teaching musical expression: effects of production and delivery of feedback by teacher vs. computer on rated feedback quality. *Music Education Research*, 11, 175-191.
- Kendall R. A. y Carterette E. C. (1990). The communication of musical expression. *Music Perception*, 8, 129-164.
- Kennedy, M. y Kennedy, J.B. (2004). *The Concise Oxford Dictionary of Music* (4ª edición). Oxford University Press: Oxford.
- Kenny, D. T. (2010). The role of negative emotions in performance anxiety. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (pp. 425-452). Oxford: Oxford University Press.
- Krampe, R. T. y Ericsson, K. A. (1995). Deliberate practise and elite musical performance. En J. Rink (Ed.), *The practise of performance* (pp. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press.

- Krampe, R. T. y Ericsson, K. A. (1996). Maintaining excellence: Deliberate practice and elite performance in younger and older pianists. *Journal of Experimental Psychology: General*, 125, 331-359.
- Kreutz, G., Ginsborg, J. y Williamon, A. (2008). Music students' health problems and health promoting behaviours. *Medical Problems of Performing Artists*, 23, 3-11.
- Kronman, U. y Sundberg, J. (1987). Is the musical ritard an allusion to physical motion? En A. Gabrielsson (Ed.), *Action and perception in rhythm and music* (pp. 57-68). Estocolmo: Royal Swedish Academy of Music.
- Krumhansl, C. L. (1997). An exploratory study of musical emotions and psychophysiology. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51, 336-353.
- Langendörfer, F., Hodapp, V., Kreutz, G. y Bongard, S. (2006). Personality and performance anxiety among professional orchestra musicians. *Journal of Individual Differences*, 27, 162-171.
- Laukka, P. (2004). Instrumental music teachers' views on expressivity: A report from music conservatories. *Music Education Research* 6, 45-56.
- Laukka, P., Eerola, T., Thingujam, N. S., Yamasaki, T. y Beller, G. (2013). Universal and cultural specific factors in the recognition and performance of musical affect expressions. *Emotion*, 13, 434-449.
- Lawson, C. y Stowell, R. (1988). *The historical performance of music: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawton, D. (1994). *The Tory mind on education 1979-1994*. Londres: Falmer.
- Lawton, D. (2005). *Education and Labour Party ideologies: 1900-2001 and beyond*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Lehmann, A. C. y Jorgensen, H. (2012). Practice. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1* (pp. 677-693). Nueva York: Oxford University Press.
- Lehmann, A. C., y Ericsson K. A. (1998). Preparation of a public piano performance: The relation between practice and performance. *Musicae Scientiae*, 2, 69-94.
- Lerdahl, F., y Krumhansl, C. L. (2007). Modeling musical tension. *Music Perception*, 24, 329-66.

- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge: MIT Press.
- Levitin, D. J. (2006). *This is your brain on music. The science of a human obsession*. Nueva York: Dutton /Penguin.
- Lewis, M (2008). The emergence of human emotions. En M. Lewis, J.M. Haviland-Jones y L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions, 3rd edition* (pp. 304-319). Guilford Press: New York.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. y Feldman Barrett. L. (Eds.), *Handbook of emotions, 3rd edition*. Nueva York: Guilford Press.
- Lima, C. F. y Castro, S. L. (2011). Emotion recognition in music changes across the life span. *Cognition and Emotion*, 25, 585-598.
- Lindström, E., Juslin, P. N., Bressin, R. y Williamon, A. (2003). Expressivity comes from within your soul: A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, 20, 23-47.
- Lippus, P. y Ross, J. (2014). Temporal variation in singing as interplay between speech and music in Estonian songs. En D. Fabian, R. Timmers y E. Schubert, (2014), *Expressiveness in music performance. Empirical approaches across styles and cultures* (pp. 185-200). Oxford: Oxford University Press.
- Lisboa, T. (2008). Action and thought in cello playing: An investigation of children's practice and performance. *International Journal of Music Education*, 26, 243–266.
- López-Iñiguez, G., Pozo J. y de Dios M. J. (2013). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning, and evaluation. *Psychology of Music*, 41, 1-20.
- Lowrer, G. E. (2010). *A comparison of the United States' National Music Standards and England's National Music Curriculum*. Tesis doctoral, Bowling Green State University.
- Lussy, M. (1874). *Traité de l'expression musicale: accents, nuances et mouvements dans la musique vocal et instrumentale*. París: Berger-Levrault & Heugel.
- Lussy, M. (1883). *Le rythme musicale: son origine, sa fonction et son accentuation*. París: Heugel.

- Lykken, D. (1998). The genetics of genius. En A. Steptoe (ed.), *Genius and the mind Studies of creativity and temperament in the historical record* (pp. 15-37). Oxford University Press.
- Madsen, C. K. (1998). Emotion versus tension in Haydn's Symphony #104 as measured by the two dimensional Continuous Response Digital Interface. *Journal of Research in Music Education*, 46, 546-554.
- Marandola, F. (2014). Expressiveness in the performance of Bedzan Pygmies' vocal polyphonies: when the same is never the same. En D. Fabian, R. Timmers y E. Schubert, (2014), *Expressiveness in music performance. Empirical approaches across styles and cultures* (pp. 201-220). Oxford: Oxford University Press.
- Marchand, D. J. (1975). A study of two approaches to developing expressive performance. *Journal of Research in Music Education*, 23, 14-22.
- Marías, A. (1995). La enseñanza de la música en España. *Cuenta y Razón*, 94, 66-73.
- Margulis, E. H. (2007). Silences in music are musical not silent: An exploratory study of context effects on the experience of musical pauses. *Music Perception*, 24, 485-506.
- Martín Jiménez, D. (2005). La enseñanza especializada de la Música en España y en la comunidad Francesa de Bélgica ante el reto Europeo. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 357-380.
- Mayer, J. D., Allen, J. P. y Beauregard, K. (1995). Mood inductions for four specific moods: a procedure employing guided imagery vignettes with music. *Journal of Mental Imagery*, 19, 133-150.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Meyer, L. B. (2001). *La emoción y el significado en la música*. Madrid: Alianza Editorial [original en inglés de 1958].
- Miklaszewski, K. (1989). A case study of a pianist preparing a musical performance. *Psychology of Music*, 17, 95-109.

- Minassian, C., Gayford, C. y Sloboda, J. A. (2003). *Optimal experience in musical performance: a survey of young musicians*. Communication presented in the Meeting of the Society for Education, Music and Psychology Research, Londres.
- Mohn, C., Argstatter, H. y Wilker, F.-W. (2011). Perception of six basic emotions in music. *Psychology of Music*, 39, 503-517.
- Morales Fernández, A. (2009). Las competencias básicas y el currículo de educación musical en primaria. *Música y Educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 77, 32-47.
- Moreno Heredia, L.V. (2000). España en el marco de la Educación musical de los países de la U.E. Nuevas líneas de mejora. *Revista electrónica LEEME*, 5, 1-5.
- Motte-Haber, H. de la (1968). Ein Beitrag zur Klassifikation musikalischer Rhythmen [Una contribución a la clasificación de los ritmos musicales]. Colonia: Arno Volk Verlag. Citado en Gabrielsson, A., y Lindström, E. (2010). The role of structure in the musical expression of emotions. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (p. 376). New York: Oxford University Press.
- Muñoz, E. (2003). El desarrollo de la comprensión musical del niño en primaria: las estéticas del siglo XX. *Música y Educación*, XVI, 56, 61-82.
- Nakahara H, Furuya S, Masuko T, Francis P, Kinoshita H (2011). Performing music can induce greater modulation of emotion-related psychophysiological responses than listening to music. *International Journal of Psychophysiology*, 81, 152-158.
- Nicholson, H. (2000). Introduction: Dramatic practices and pedagogic principles, In H. Nicholson (Eds.), *Teaching Drama 11-18* (pp. 1-12). Londres: Continuum Group.
- Nielsen, F. V. (1983). Oplevelse av musikalsk spoending [Experience of musical tension]. Copenhagen, Denmark: Akademisk Forlag. Citado en P. N. Juslin y J. A. Sloboda (eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (p. 373). New York: Oxford University Press.
- Nielsen, F. V. (1987). Musical 'tension' and related concepts. En T. A. Sebeok y J. Umiker-Sebeok (Eds.), *The semiotic web '86. An international yearbook* (pp. 491-513). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Nuki, M. (1984). Memorization of piano music. *Psychologia: an International Journal of Psychology in the Orient*, 27, 157-163.

- Oriol de Alarcón, N. (2005). La música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica LEEME*, 16, 1-33.
- Oxford University Press (2007-2015). *Grove Music Online*. Recuperado de http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/book/omo_gmo.
- Palmer, C. (1989). Mapping musical thought to musical performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 15, 331-346.
- Palmer, C. (1997). Music Performance. *Annual Review of Psychology*, 48, 115-138.
- Palmer, B. R., Gignac, G., Monocha, R. y Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305.
- Palacios Sanz, J. I. (2005). La Universidad y la investigación Musical: de la Teoría a la Praxis. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 123-156.
- Parncutt, R. y Levitin, D. (2000). Absolute pitch. En S. Sadie (Ed.), *The New Grove Dictionary of music and musicians* (pp. 37-38). Londres: MacMillan.
- Pastor, P. (2002). La investigación educativa musical. *Eufonía*, 26, 84-88.
- Patel, A. D. (2008). *Music, Language, and the Brain*. Nueva York: Oxford University Press.
- Pellitteri, J., Stern, R. y Nakhutina, L. (1999). Music: The sounds of emotional intelligence. *Voices from the Middle*, 7, 25-29.
- Petrides, K. V., Furnham, A. y Frederickson, N. (2004). Emotional intelligence. *The Psychologist*, 17, 574-577.
- Petrides, K. V., Niven, L. y Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema*, 18, 101-107.
- Pérez Prieto, M. (2005). La enseñanza de la Música en la Educación Secundaria en España desde 1970 según los documentos oficiales de ámbito estatal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 77-94.
- Plomin, R. y DeFries, J. C. (1998). Genetics of cognitive abilities and disabilities. *Scientific American*, 62-69.
- Quinto, L., Forde Thompson, W. y Taylor, A. (2014). The contributions of compositional structure and performance expression to the communication of emotion in music. *Psychology of Music*, 42, 503-524.

- Raimundo, J. F. M. (2014). *La polifonía portuguesa de los siglos XVI y XVII en la formación musical en las escuelas de la enseñanza especializada y superior de música*. Tesis Doctoral, Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Extremadura.
- Ratner, L. G. (1956). Eighteen-century theories of musical period structure. *The Musical Quarterly*, 42, 439-454.
- Real Academia Española (RAE) (2012). *Diccionario*, 22ª edición, consultado en www.rae.es el 8 de enero del 2015.
- Repp, B. (1992). Diversity and commonality in music performance: an analysis of timing micro-structure in Schumann Traumerei. *Journal of Acoustical Society of America*, 92, 2546-2568.
- Resnicow, J. E., Salovey, P. y Repp, B. H. (2004). Is recognition of emotion in music performance an aspect of emotional intelligence? *Music Perception*, 22, 145-158.
- Riera, C. (1999). La anticipación musical: una capacidad artística a desarrollar. *Eufonía: Didáctica de la música*, 15, 15-22.
- Rodriguez, C. X. (1997). Lessons from the nightingale. *Music Educators Journal*, 48, 23-25.
- Rosen, C. (2005). *El piano: notas y vivencias*. Madrid: Música Alianza Editorial. [original en inglés de 2002].
- Rosen, C. (2012). *Música y sentimiento*. Madrid: Música Alianza Editorial. [original en inglés de 2010].
- Rosenblum, S. P. (1988). *Performance practices in classic piano music*. Indiana: Indiana University Press.
- Rostvall, A.-L. y West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, 5, 213-226.
- Ruffman, T., Henry, J. D., Livingstone, V. y Philips, L. H. (2008). A meta-analytic review of emotion recognition and aging: implications for neuropsychological models of aging. *Neuroscience & Biobehavioral Review*, 32, 863-881.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 12, 223-230.

- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- Saffran, J. R. (2003). Absolute pitch in infancy and adulthood: the role of tonal structure. *Developmental Science*, 6, 35-43.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sauter, D. A., Eisner, F., Ekman, P. y Scott, S. K. (2010). Cross-cultural recognition of basic emotions through nonverbal emotional vocalizations. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 107, 2408–2412.
- Schubert, E. (1999). *Measurement and time series analysis of emotion in music*. Tesis doctoral. University of South Wales, Sidney, Australia.
- Schubert, E. (2010). Measuring emotion continuously: Validity and reliability of the two dimensional emotion space. *Australian Journal of Psychology*, 51, 154-165.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511-514.
- Schellenberg, E. G. y Mankarious, M. (2012). Music training and emotion comprehension in childhood. *Emotion*, 12, 887-891.
- Seashore, C.E. (1928). Introduction. En M. Metfessel, *Phonophotography in folk music. American Negro songs in new notation* (pp. 3-17). Chapell Hill: The University of North Carolina Press.
- Seashore, C. E. (1938). *Psychology of Music*. Nueva York: MacGraw Hill. [Edición en castellano de 2006, Psicología de la Música, Intervalic Press].
- Seashore, C. E. (1947). *In Search of Beauty in Music: a scientific approach to musical esthetics*. Nueva York: The Ronald Press Company.
- Secretary of State for Education and Science (1976). *The Yellow Book. School education in England problems and initiative*.
- Shaffer, H. (1981). Performance of Chopin, Bach and Bartók: studies in motor programming. *Cognitive Psychology*, 13, 326-276.
- Shaffer, H (1984). Timing in solo and duet piano performances. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 36A, 577-595.

- Shove, P. y Repp, B.H. (1995). Musical Motion and Performance: Theoretical and Empirical Perspectives. En J. Rink (Ed.), *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation* (pp. 55-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sloboda, J. (1982). Experimental studies of music reading: a review, *Music Perception* 2, 222-236.
- Sloboda, J. A. (1983). The communication of musical metre in piano performance. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35A, 377-396.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Sloboda, J. A., Clarke, E. F., Parncutt, R. y Raekallio, M. (1998). Determinants of finger choice in piano sight-reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24, 185-203.
- Sloboda, J. A., Gayford, C. y Minassian, C. (2003). *Assisting advanced musicians to enhance their expressivity: An intervention study*. Comunicación presentada en la Fifth Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music, Hannover, September.
- Stevens, C. J. (2012). Music, perception and cognition: a review of recent cross-cultural research. *Topics in Cognitive Science*, 4, 653-667.
- Tafari, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation in children. En I. Deliège y G.A. Wiggins (Eds.), *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice* (pp. 135-157). Hove: Psychology Press.
- Tait, M. (1992). Teaching strategies and styles. In R. Cowell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 525-534). Nueva York: Schirmer.
- Tan, S-L., Pfordresher, P. y Harré, R. (2010). Development, learning, and performance. En S-L. Tan, S-L., P. Pfordresher y R. Harré (Eds) *Psychology of Music from sound to significance* (pp. 131-199). Sussex: Psychology Press.
- Talmi, D., Luk, B. T. C., McGarry, L. M., y Moscovitch, M. (2007). The contribution of relatedness and distinctiveness to emotionally enhanced memory. *Journal of Memory and Language*, 56, 555-574.

- Tang, H. Y. y Vezeau, T. (2010). The use of music intervention in healthcare research: a narrative review of the literature. *Journal of Nursing Research*, 18, 174-190.
- Tchaikovsky, M. (1906). *The life and letters of Peter Ilich Tchaikovsky*. Londres: J. Lane.
- Tellegen, A. (1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. En A. H. Tuma y J. D. Maser (Eds.), *Anxiety and the Anxiety disorders*, (pp. 681-706), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Terwogt, M. M. y van Grinsven, F. (1991). Musical expression of mood states. *Psychology of Music*, 19, 99-109.
- Thompson, W. F., y Robitaille, B. (1992). Can composers express emotions through music? *Empirical Studies of the Arts*, 10, 79-89.
- Timmers, R. y Sadakata, M. (2014). Training expressive performance by means of visual feedback: existing and potential applications of performance measurement techniques. En D. Fabian, R. Timmers y E. Schubert, (2014), *Expressiveness in music performance. Empirical approaches across styles and cultures* (pp. 304-334). Oxford: Oxford University Press.
- Todd, N. (1985). A model of expressive timing in tonal music. *Music Perception*, 3/1, 33/58.
- Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza de la música. *Cultura y Educación*, 20, 35-48.
- Trehub, S. E. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience*, 6, 669-673.
- Turina, J. L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, 87-106.
- Van der Meer, W. (2014). Audience response and expressive pitch inflections in a live recording of legendary singer Kesar Bai Kerkar. En D. Fabian, R. Timmers y E. Schubert, (2014), *Expressiveness in music performance. Empirical approaches across styles and cultures* (pp. 170-184). Oxford: Oxford University Press.
- Van Zijl, A.G.W., y Sloboda, J. (2010). Performer's experienced emotions in the construction of expressive performance: an exploratory investigation. *Psychology of Music*, 39, 196-219.

- Viellard, S., Roy, M. y Peretz, I. (2012). Expressiveness in musical emotions. *Psychological Research*, 76, 641-653.
- Vines, B.W., Krumhansl, C.L., Wanderley, M.M., Dalca, I.M. y Levitin, D.J. (2011). Music to my eyes: Cross-modal interactions in the perception of emotions in music performance. *Cognition*, 118, 157-170.
- Vines, B. W., Krumhansl, C. L., Wanderley, M. M. y Levitin, D. J. (2006). Cross-modal interactions in the perception of musical performance. *Cognition*, 101, 80-103.
- Ward, W. D. (1999). Absolute pitch. En D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* (pp. 265-298). San Diego: Academic Press.
- Waters, A., Townsend, E. y Underwood, G. (1998). Expertise in musical sight reading: a Study of pianists *British Journal of Psychology*, 89, 123-149.
- Watson, K. B. (1942). The nature and measurement of musical meanings. *Psychological Monographs*, 54, 1-43.
- Wedin, L. (1972). Multidimensional study of perceptual-emotional qualities in music. *Scandinavian Journal of Psychology*, 13, 241-257.
- White, (2007-2015). *Oxford Companion to Music*, editado por A. Latham. Recuperado de <http://www.oxfordmusiconline.com>.
- Williamon, A. (2014). Implications for education. En D. Fabian, R. Timmers y E. Schubert, (2014), *Expressiveness in music performance. Empirical approaches across styles and cultures* (pp. 348-352). Oxford: Oxford University Press.
- Williamon, A. y Thompson, S. (2006). Awareness and incidence of health problems among conservatoire students. *Psychology of Music*, 34, 411-430.
- Williams, J. M., Watts, F. N., Macleod, C. y Mathews, A. (2000). *Cognitive psychology and emotional disorders*. Chichester: Wiley.
- Woody, R. H. (2000). Learning expressivity in music performance: an exploratory study. *Research Studies in Music Education*, 14, 14-23.
- Woody, R. H. (2006). The effect of various instructional conditions on expressive music performance. *Journal of Research in Music Education*, 54, 21-36.

- Woody, R. H. y McPherson, G. E. (2010). Emotion and motivation in the lives of performers. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 401-424). Nueva York: Oxford University Press.
- Wynn Parry C. B. (2004). Managing the physical demands of musical performance. En A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 41-60). Oxford: Oxford University Press.
- Young, V. K., Burwell, D. y Pickup, D. (2003). Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: A case study research project. *Music Education Research*, 5, 139-155.
- Zhukov, K. (2012). Teaching strategies and gender in higher education instrumental studios. *International Journal of Music Education*, 30, 32-45.

ANEXO I

NORMATIVA EDUCATIVA ESPAÑOLA

A continuación se presentan los documentos relevantes que reflejan el tratamiento de la música en la regulación legislativa española:

LEYES EDUCATIVAS

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad educativa (BOE de 10 de diciembre), nº 295, pp. 97858-97921 (LOMCE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo), nº 106, pp. 17158-17207 (LOE).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre). BOE nº 307, pp. 45188-45220 (LOCE).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre). BOE nº 238, pp. 28927-28942 (LOGSE).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa: BOE de 6 de agosto, nº 187, pp. 12525-12546 (LGE).

ENSEÑANZAS ELEMENTALES Y PROFESIONALES

- REAL DECRETO 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado elemental y medio de las enseñanzas de Música. (BOE de 27 de agosto de 1992).
- ORDEN de 28 de agosto de 1992, por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Música y se regula el acceso a dichos grados. (BOE de 9 de septiembre de 1992).

- ORDEN 5097/2003, de 5 de septiembre, del Consejero de Educación, por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Música en la especialidad de Guitarra Flamenca. (B.O.C.M. de 18 de septiembre de 2003).
- REAL DECRETO 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.(BOE de 20 de enero de 2007).
- DECRETO 30/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de música.
- ORDEN 3530/2007, de 4 de julio, de la Consejería de Educación, por la que se regula para la Comunidad de Madrid la implantación, la organización académica y el procedimiento de autorización de asignaturas optativas de las enseñanzas profesionales de música.

ENSEÑANZAS SUPERIORES

- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).
- La ORDEN, de 25 junio de 1999, por la que se establece el currículo de grado superior de las enseñanzas de música. BOE del 3 de julio de 1999, nº 158, pp. 25473-25504.
- La ORDEN 6204/2001, de 20 de diciembre, por la que se modifica la Orden 1754/2001, de 11 de mayo (B.O.C.M. de 22 de mayo), del Consejero de Educación, por la que se establece el currículo del Grado Superior de las enseñanzas de Música, ya modificada por la Orden 4709/2001, de 24 de Octubre (B.O.C.M. de 12 de noviembre) (B.O.C.M. de 8 de enero de 2002)³¹.
- REAL DECRETO 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

³¹ Dado que la parte experimental se centra en el estudio de una muestra de participantes de Madrid, se especifican también las normativas que afectan a la Comunidad de Madrid principalmente en las Enseñanzas Superiores. El motivo de esta decisión es que dicha normativa es a la que se acoge el centro donde se realizó el estudio

- REAL DECRETO 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- DECRETO 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música.
- ORDEN 2221/2011, de 1 de junio, por la que se regula la prueba de madurez para el acceso a las enseñanzas artísticas superiores de quienes no reúnan los requisitos académicos establecidos en el artículo 12 del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial De La Comunidad De Madrid de 20 de junio).

ANEXO II

NORMATIVA EDUCATIVA INGLESA

A continuación se presentan los documentos relevantes que reflejan el tratamiento de la música en la regulación legislativa inglesa:

NORMATIVA EDUCATIVA

- “EDUCATION” 1996
- “MUSIC EDUCATION IN ENGLAND”
- “THE NATIONAL CURRICULUM PRIMARY”
- “NATIONAL CURRICULUM SECONDARY”
- “THE SCHOOL CURRICULUM”
- “THE NATIONAL CURRICULUM”
- “THE NATIONAL CURRICULUM IN ENGLAND”

ESPECIFICACIÓN DE LA MÚSICA EN EL CURRÍCULO NACIONAL INGLÉS

Prólogo (a), (b) declaración de la importancia de la música, (c) los programas de estudio, (d) declaración de inclusión y (e) el logro de objetivos. The second section of this chapter contains descriptions of the following components of the music booklet for the English National Curriculum: (a) Foreword, (b) Statement of the Importance of Music, (c) Programs of Study, (d) Statement on Inclusion, and (e) Attainment Targets.

ANTECEDENTES

- El auge y declive de la educación centrada en el niño (1967-1975)
- La conferencia del Ruskin College y su respuesta (1976-1978)
- Margaret Thatcher y el comienzo de las reformas curriculares centralizadas (1979-1985)
- El nacimiento del currículo nacional (National Curriculum; 1986-1989)
- El desarrollo del currículo nacional de música (the National Music Curriculum; 1990-1992)
- La revisión del currículo (The Dearing Report and the Revised Curriculum; 1993-1995)
- El Curriculum 2000

ANEXO III

NORMATIVA EDUCATIVA PORTUGUESA

A continuación se presentan los: documentos relevantes que reflejan el tratamiento de la música en la regulación legislativa portuguesa:

- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO: Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.
- DECRETO-LEI n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho. (Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de Ensino Superior (ECTS)).

ANEXO IV

CUESTIONARIO UTILIZADO EN EL ESTUDIO EMPÍRICO

A continuación se presenta la versión en castellano:

¿QUÉ PIENSA SOBRE LA EXPRESIVIDAD EN LA MÚSICA?

A continuación le vamos a presentar bloques de preguntas referidas a la expresividad en la música. Este cuestionario forma parte de una investigación de doctorado centrada en la expresividad en la música. No hay respuestas correctas o incorrectas, no se tome demasiado tiempo en pensar cada pregunta. Todas las respuestas serán tratadas con confidencialidad. Agradecemos con antelación la generosa aportación y la dedicación que nos ofrece.

1. Ficha de registro de datos

1. Sexo (S): HOMBRE ☐ MUJER ☐ 2. Edad (AN): _____

3. Lugar de nacimiento (LN): _____

4. Especialidad (EM): _____ 5. Curso (C): _____

6. Instrumento musical principal (I): _____

7. En qué te gustaría trabajar (relacionado o no con la música) (T) _____

8. ¿En qué ámbito de la actividad musical profesional te gustaría trabajar? (F):

DOCENCIA ☐ INTERPRETACIÓN ☐ COMPOSICIÓN ☐ DIRECCIÓN ☐

INVESTIGACIÓN MUSICAL ☐ CRÍTICA MUSICAL ☐

OTROS _____

-Formación

9. Otros estudios realizados (E) _____

Qué tipo de actividades musicales has realizado en los últimos cinco años (indica, por favor, si has realizado la actividad y el número de veces aproximado) (CI):

Tipo de actividad	Sí/ No	Número de veces
10-11. Cursos sobre enseñanza musical		
12-13. Curso de interpretación musical		
14-15. Cursos de análisis musical		
16-17. Visitas a museos,		
18-19. Conciertos		
20-21. Otros cursos (anotar:)		

2. Modelos de enseñanza-aprendizaje: a continuación, se describen situaciones de distintos modos de enseñar la expresividad musical, poniendo un ejemplo de cómo actúa el profesor en cada una de estas situaciones. Después de la descripción de los diferentes modelos, se incluyen una serie de preguntas; por favor, responde a cada una de ellas indicando tu respuesta en una escala de 1 (nada), 2 (algo), 3 (bastante) y 4 (mucho).

MODELO A) El alumno toca un fragmento, entonces el profesor le dice antes de tocar el mismo pasaje: -así, ¿notas la diferencia? Fíjate en lo que hago y ahora inténtalo tú-.

22. ¿Has estado en esa situación alguna vez?	1	2	3	4
23. ¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	1	2	3	4
24. ¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	1	2	3	4
25. ¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	1	2	3	4
26. ¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	1	2	3	4

MODELO B: El profesor escucha y después de la interpretación dice: aquí en este pasaje cambia el color, piensa en una imagen visual que te ayude, en éste puedes pensar más bien en un día soleado y en el compás 44 todo se oscurece con una niebla densa. Inténtalo.

27. ¿Has estado en esa situación alguna vez?	1	2	3	4
28. ¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	1	2	3	4
29. ¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	1	2	3	4
30. ¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	1	2	3	4
31. ¿Crees que es el mejor modo para mejorar la expresividad?	1	2	3	4

MODELO C: El profesor después de escuchar la interpretación le pregunta: ¿Qué sientes cuando lo tocas? Cuando toques ese pasaje piensa en algo muy triste y cuando empieces el siguiente hay un cambio, no sé..., piensa que la tristeza se ha ido y todo se ha arreglado, ahora estás muy feliz y contento y en el final, ¡uf!, ahí tienes un final explosivo, tienes que sentirte alegre, casi exultante, en ese final.

32. ¿Has estado en esa situación alguna vez?	1	2	3	4
33. ¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	1	2	3	4

34. ¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	1	2	3	4
35. ¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	1	2	3	4
36. ¿Crees que es el mejor modo para mejorar la expresividad?	1	2	3	4

MODELO D: El profesor aconseja al alumno después de escucharle: creo que este pasaje está muy frío, y no es lo que pretende el autor, todos los sonidos son muy parecidos y los tocas igual de fuertes y largos. Busca planos sonoros, diferencia la articulación de una voz respecto a las otras; aquí podrías hacer la melodía más ligada y sonora y el acompañamiento más ligero.

37. ¿Has estado en esa situación alguna vez?	1	2	3	4
38. ¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	1	2	3	4
39. ¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	1	2	3	4
40. ¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	1	2	3	4
41. ¿Crees que es el mejor modo para mejorar la expresividad?	1	2	3	4

3. Piensa ahora, por favor, en los cuatro modelos descritos en la pregunta anterior (Modelo A, Modelo B, Modelo C y Modelo D). Contesta sí o no a estas cuestiones, y cuál o cuáles, según proceda, de los modelos consideras más adecuado/os para el aprendizaje de la expresividad musical de acuerdo con tu opinión y experiencia:

	SÍ/NO	¿Cuál/es? (A,B,C,D)
42. Plantearías un orden de importancia entre ellos		
43. Elegirías varios modelos		
44. Elegirías todos por igual		
45. Elegirías un modelo en concreto		

46. ¿Puedes explicar brevemente la razón de tu elección?.....

.....

.....

En el modo de trabajar la expresividad y en la elección de un modelo u otro para trabajar la expresividad, ¿hasta qué punto crees que, según tu experiencia, influye cada una de estas variables? (1, nada; 2, algo; 3, bastante; 4, mucho).

47. La edad	1	2	3	4
48. La pieza musical	1	2	3	4
49 El compositor/a	1	2	3	4
50. El instrumento	1	2	3	4
51. El estilo musical	1	2	3	4

Ahora, te pedimos que, considerando los cuatro modelos anteriormente descritos (A, B, C y D), consideres si alguno de ellos es más adecuado o menos adecuado para cada una de las edades de aprendizaje musical:

Edades	Modelo más adecuado	Modelo menos adecuado
52-53. Primera infancia (hasta los 6 años)		
54-55. Etapa infantil (de 6 a 12 años)		
56-57. Etapa adolescente (de 12 a 18 años)		
58-59. Etapa adulta (más de 18 años)		

4. A continuación, puedes leer algunas afirmaciones sobre la expresividad musical. Por favor, lee atentamente cada una de ellas e indica el grado en que estás de acuerdo o en desacuerdo (1, Nada de acuerdo; 2 algo de acuerdo; 3, bastante de acuerdo; 4, muy de acuerdo). Al finalizar puedes añadir cualquier aclaración o anotar alguna observación relacionada con estas afirmaciones.

60. La expresividad musical es una capacidad fundamentalmente innata.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

61. La expresividad musical es algo que desarrolla uno mismo a lo largo de la vida principalmente mediante la interacción con otros.	1	2	3	4
62. No se pueden establecer parámetros generales que asocien elementos musicales concretos con emociones específicas.	1	2	3	4
63. La expresividad musical es básicamente una cuestión de técnica.	1	2	3	4
64. Abordar la expresividad desde el comienzo del estudio de una obra dificulta la comprensión de dicha obra.	1	2	3	4
65. Según el uso de las tonalidades a lo largo de la historia no existe una asociación clara entre la tonalidad y ciertas emociones concretas.	1	2	3	4
66. La velocidad de una obra está asociada a un carácter expresivo concreto.	1	2	3	4
67. Hasta qué punto consideras que es importante ser consciente de cómo se asocian las distintas emociones a los elementos musicales.	1	2	3	4
68. Los aspectos relacionados con la expresividad musical están suficientemente concretados en la Normativa Educativa.	1	2	3	4
69. Los aspectos relacionados con la expresividad musical forman parte de manera explícita en la Programación Didáctica.	1	2	3	4
70. La memorización musical de una obra no comienza trabajando la expresividad de dicha obra.	1	2	3	4
71. Según la edad del que aprende música (niños, adultos,...) se debe utilizar un lenguaje diferente para hablar de la expresividad.	1	2	3	4
72. La expresividad es algo subjetivo que no se puede concretar o medir.	1	2	3	4

73. Observaciones o aclaraciones sobre las frases anteriores:

.....

5. Seguidamente se incluyen algunas afirmaciones sobre la música y la actividad emotiva. Como en el caso anterior, lee, por favor, cada una de ellas e indica el grado en

que estás de acuerdo o en desacuerdo (1, Nada de acuerdo; 2 algo de acuerdo; 3, bastante de acuerdo; 4, muy de acuerdo).

74. Sé por qué cambio mis emociones al tocar	1	2	3	4
75. Reconozco con facilidad qué es lo que estoy sintiendo emocionalmente cuando toco	1	2	3	4
76. Soy capaz de reconocer las emociones que quiere transmitir el intérprete solo con escucharle	1	2	3	4
77. Reconozco las emociones que el intérprete quiere transmitir solo con mirar su expresión corporal y facial	1	2	3	4
78. Busco actividades relacionadas con la música que me hagan sentir bien	1	2	3	4
79. Controló mis emociones al tocar	1	2	3	4
80. Organizo actividades relacionadas con la música con las que los demás disfrutan	1	2	3	4
81. Ayudo a los demás a sentirse mejor cuando están bajos de ánimo	1	2	3	4
82. Cuando estoy de buen humor, me surgen nuevas ideas para la interpretación	1	2	3	4
83. Aprovecho cuando estoy animado para afrontar los problemas que puedan surgir en el estudio o en la interpretación	1	2	3	4

84. alguna observación general.....

.....

.....

A continuación se presenta la versión en inglés:

**WHAT DOES EXPRESSIVITY IN MUSIC MEAN
FOR YOU?**

This questionnaire aims to uncover how you think about expressivity in music. It is part of a doctoral research analyzing expressivity. There are no wrong or right answers, and do not spend too much time thinking about the questions. All responses will be treated with utmost confidentiality. We thank you in advance for your generous contribution and dedication.

1. General data

1. Gender: MAN ☐ WOMAN ☐ 2. Age: _____
3. Place of birth: _____
- Nationality: _____
4. Specialisation (e.g. performance, composition): _____
5. Year of Study: _____ 6. Main musical instrument: _____
7. What kind of work would you like to do? (related or notwith music)
- _____

8. In what field of professional music activities would you like to work?:

TEACHING ☐ PERFORMANCE ☐ COMPOSITION ☐ CONDUCTOR ☐

MUSICAL RESEARCH ☐ MUSICAL CRITIC ☐

OTHER _____

-Academic Training

9. Other education _____

What types of musical activities have you done in the last five years (please give if you did that type of activity and an approximate number of times):

Type of activity	Yes/ No	Number of times
10-11. Courses about music teaching		
12-13. Courses of music interpretation		
14-15. Courses of musical analysis		
16-17. Visits to museums,		
18-19. Concerts		
20-21. Other courses (please specify:)		

2. Models of teaching-learning: Next are listed situations describing different models for teaching music expressivity, with an example of the professor's behaviour in each of the situations. Below the description of each model are presented several questions; please respond indicating to what extent you agree with this scale: 1 (not at all), 2 (slightly), 3 (moderately) and 4 (very much).

MODEL A: The student plays a passage, then the teacher gets up and says: "like this, do you see the difference? Look what I am doing. Can you try to do it yourself?".

22. Have you ever been in a situation like that?	1	2	3	4
23. Had you to give classes; would you do this?	1	2	3	4
24. Do you think that the method of the professor is right?	1	2	3	4
25. Do you think that the student will learn correctly?	1	2	3	4
26. Do you think that this is the best way for improving music expressivity?	1	2	3	4

MODEL B: The teacher listens and after the performance says: "here, in this passage the color changes, think about a visual image that could help you. Here you could think about a sunny day, and in the bar 44 everything gets dark, like a dense fog. Play it".

27. Have you ever been in a situation like that?	1	2	3	4
28. Had you to give classes; would you do this?	1	2	3	4
29. Do you think that the method of the professor is right?	1	2	3	4
30. Do you think that the student will learn correctly?	1	2	3	4
31. Do you think that this is the best way for improving music expressivity?	1	2	3	4

MODEL C: The teacher looks up and asks: "What do you feel when you are playing?" While playing that passage think about something very sad and change the emotion in the following passage. I don't know..., think that sadness went away and everything is now right, you are now very happy and glad. And at the end, phew!, you have there an explosive ending, you have to feel happy, almost exultant with that end".

32. Have you ever been in a situation like that?	1	2	3	4
33. Had you to give classes; would you do this?	1	2	3	4
34. Do you think that the method of the professor is right?	1	2	3	4
35. Do you think that the student will learn correctly?	1	2	3	4
36. Do you think that this is the best way for improving music expressivity?	1	2	3	4

MODEL D: The teacher listens the performance of the student and advises: "The sounds in this passage are all very similar. You tend to play them with the same strength and length. Look for different sonorous levels, can you distinguish the articulation of each voice?; here you could make the melody more slurred and sonorous and the accompaniment lighter.

37. Have you ever been in a situation like that?	1	2	3	4
38. Had you to give classes; would you do this?	1	2	3	4
39. Do you think that the method of the professor is right?	1	2	3	4
40. Do you think that the student will learn correctly?	1	2	3	4
41. Do you think that this is the best way for improving music expressivity?	1	2	3	4

3. Think now about the four models described in the previous questions, (Models A, B, C, and D). Respond yes or no to the questions listed below, and indicate the model/s that you consider as more adequate for learning music expressivity according to your opinion and experience:

	YES/NO	Which? (A,B,C,D)
42. Would you propose an order of appropriateness between the models?		

43. Would you choose more than one of them?		
44. Would you consider all of them as similar and equally good?		
45. Would you choose specifically one of them?		

46. Could you briefly explain reasons for your order?

.....

.....

In the ways of teaching expressivity and in your choice of working with a model, to what extent do you think that, according to your experience, the variables listed below could be influencing (1, not at all; 2, slightly; 3, moderately; 4, very much)?

47. Age	1	2	3	4
48. Musical piece	1	2	3	4
49. Composer	1	2	3	4
50. Instrument	1	2	3	4
51. Musical style	1	2	3	4

Now, please indicate, considering the four models described above (A, B, C, and D), if you think that one of them is more or less adequate for different ages in the learning of music:

Ages	Model more adequate	Model less adequate
52-53. Early childhood (until 6 years old)		
54-55. Childhood (6-12 years old)		
56-57. Adolescence (12-18 years old)		
58-59. Adulthood (more than 18 years old)		

4. Next, you can find several statements about music expressivity. Please read carefully each assertion and mark to what extent you agree with them, (1, not at all; 2 somewhat; 3, quite a bit; 4, very much). At the end you can add any clarification or observation related to these assertions.

60. Music expressivity is mainly an innate capacity.	1	2	3	4
61. Music expressivity is something that you develop during your life, mainly through the interaction with others	1	2	3	4
62. It is not possible to establish general rules linking musical elements with specific emotions.	1	2	3	4
63. Music expressivity is basically a matter of technique.	1	2	3	4
64. Addressing expressivity since the beginning of the study of a piece makes the understanding of that piece more difficult.	1	2	3	4
65. Given the historical development of tonalities, there is not a clear relationship between tonal modes and specific emotions.	1	2	3	4
66. The tempo of a piece is associated with a concrete expressive character.	1	2	3	4
67. It is important to know explicitly how emotions are associated with musical elements.	1	2	3	4
68. Factors related to music expressivity are sufficiently clear in the Educative Regulations.	1	2	3	4
69. Music expressivity is explicitly considered in the usual syllabus of music classes.	1	2	3	4
70. When starting to memorize a piece I think in expressive elements in a second step.	1	2	3	4
71. Depending on the age of the learner a different language has to be used to talk about expressivity	1	2	3	4
72. Expressivity is subjective and cannot be fixed or measured.	1	2	3	4

73. Comments/ clarification to the previous statements:

.....

5. Listed below are several assertions regarding music and emotions. Please read each sentence and indicate to what extent you agree with them (1, not at all; 2 slightly; 3, moderately; 4, very much)³².

74. I know why my emotions change when playing	1	2	3	4
75. I easily recognize my emotions as I experience them playing a piece.	1	2	3	4
76. I can tell what emotions the performer is trying to communicate just by listening to the music.	1	2	3	4
77. By looking at facial and corporal expressions, I recognize the emotions that performers are trying to communicate.	1	2	3	4
78. I seek out musical activities that make me happy.	1	2	3	4
79. I have control over my emotions while playing music.	1	2	3	4
80. I organise musical events that others enjoy.	1	2	3	4
81. I help other people feel better when they are down.	1	2	3	4
82. When I am in a positive mood, I am able to come up with new ideas for musical performance.	1	2	3	4
83. I use good moods to help myself keep trying in the face of obstacles with study of music or performance.	1	2	3	4

84. General additional comments.....

.....

.....

Thanks for your participation.

If you have any question/ comment about this study you can email me at:

³² Adapted for its use regarding emotions in music from: Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10); Davies, Lane, Devonport y Scott (2010). *Journal of Individual Differences*, 31, 198-208.

ANEXO V

TABLAS ADICIONALES

Tabla 2.2. Uso del MODELADO, totales.

Ítem	Categorías de respuesta	N (%)	Media	DT
¿Has estado en esa situación alguna vez?	Nada	12 (4.3)	3.18	0.84
	Algo	41 (14.9)		
	Bastante	109 (39.5)		
	Mucho	114 (41.3)		
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	Nada	41 (14.9)	2.41	0.89
	Algo	115 (41.7)		
	Bastante	85 (30.8)		
	Mucho	35 (12.7)		
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	Nada	37 (13.5)	2.51	0.91
	Algo	104 (37.8)		
	Bastante	91 (33.1)		
	Mucho	43 (15.6)		
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	Nada	37 (13.5)	2.40	0.88
	Algo	126 (46)		
	Bastante	75 (27.4)		
	Mucho	36 (13.1)		
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	Nada	79 (28.7)	2.10	0.90
	Algo	110 (40.0)		
	Bastante	66 (24.0)		
	Mucho	20 (7.3)		

Tabla 2.3. Uso de METÁFORAS O IMÁGENES, totales.

Ítem	Categorías de respuesta	N (%)	Media	DT
¿Has estado en esa situación alguna vez?	Nada	33 (12.0)	2.86	1.00
	Algo	62 (22.5)		
	Bastante	91 (33.0)		
	Mucho	90 (32.6)		
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	Nada	26 (9.4)	2.78	0.89
	Algo	67 (24.3)		
	Bastante	125 (45.3)		
	Mucho	58 (21.0)		

Ítem	Categorías de respuesta	N (%)	Media	DT
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	Nada	12 (4.3)	2.95	0.79
	Algo	56 (20.3)		
	Bastante	141 (51.1)		
	Mucho	67 (24.3)		
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	Nada	16 (5.8)	2.84	0.81
	Algo	69 (25.0)		
	Bastante	135 (48.9)		
	Mucho	56 (20.3)		
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	Nada	22 (8.0)	2.74	0.86
	Algo	79 (28.7)		
	Bastante	122 (44.4)		
	Mucho	52 (18.9)		

Tabla 2.4. Uso de las propias EMOCIONES, totales.

Ítem	Categorías de respuesta	N (%)	Media	DT
¿Has estado en esa situación alguna vez?	Nada	34 (12.3)	2.66	0.98
	Algo	94 (34.1)		
	Bastante	80 (29.0)		
	Mucho	68 (24.6)		
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	Nada	24 (8.7)	2.66	0.87
	Algo	97 (35.1)		
	Bastante	105 (38)		
	Mucho	50 (18.1)		
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	Nada	21 (7.6)	2.68	0.82
	Algo	89 (32.2)		
	Bastante	124 (44.9)		
	Mucho	42 (15.2)		
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	Nada	24 (8.7)	2.62	0.84
	Algo	97 (35.1)		
	Bastante	114 (41.3)		
	Mucho	41 (14.9)		
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	Nada	24 (9.1)	2.55	0.83
	Algo	105 (39.8)		
	Bastante	102 (38.6)		
	Mucho	33 (12.5)		

Tabla 2.5. Uso de la TÉCNICA, totales.

Ítem	Categorías de respuesta	N (%)	Media	DT
¿Has estado en esa situación alguna vez?	Nada	11 (4.0)	3.23	0.85
	Algo	42 (15.4)		
	Bastante	94 (34.4)		
	Mucho	126 (46.2)		
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	Nada	5 (1.8)	3.05	0.77
	Algo	59 (21.7)		

Ítem	Categorías de respuesta	N (%)	Media	DT
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	Bastante	126 (46.3)	3.14	0.76
	Mucho	82 (30.1)		
	Nada	5 (1.8)		
	Algo	48 (17.6)		
	Bastante	124 (45.6)		
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	Mucho	95 (34.9)	3.08	0.78
	Nada	7 (2.6)		
	Algo	50 (18.5)		
	Bastante	128 (47.2)		
	Mucho	86 (31.7)		
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	Nada	15 (5.5)	2.83	0.86
	Algo	83 (30.5)		
	Bastante	107 (39.3)		
	Mucho	67 (24.6)		

Tabla 2.6. Distribución del orden de importancia sobre los diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad.

Edades		Orden 1 n (%)	Orden 2 n (%)	Orden 3 n (%)	Orden 4 n (%)
Orden de importancia entre los modelos	A	25 (14.4)	35 (21.5)	19 (12.1)	86 (56.2)
	B	43 (24.7)	51 (31.3)	49 (31.2)	18 (11.8)
	C	36 (20.7)	40 (24.5)	58 (36.9)	26 (17.0)
	D	70 (40.2)	37 (22.7)	31 (19.8)	23 (15.0)
Orden de elección de modelos	A	50 (25.3)	27 (14.2)	5 (5.3)	18 (40.0)
	B	55 (27.8)	64 (33.7)	17 (18.1)	1 (2.2)
	C	34 (17.2)	56 (29.5)	41 (43.6)	3 (6.7)
	D	59 (29.8)	43 (22.6)	31 (33.0)	23 (51.1)
Modelo de elección si eligiera uno	A	22 (26.2)	---	---	---
	B	15 (17.9)	---	---	---
	C	18 (21.4)	---	---	---
	D	29 (34.5)	---	---	---

Tabla 2.7. Distribución y descriptivos de diferentes variables potencialmente relacionadas con los modelos de mejora de la expresividad.

Ítem	Categorías de respuesta	Totales N (%)	Media	D.T.
La edad	Nada	15 (5.5)	3.12	0.88
	Algo	47 (17.2)		
	Bastante	101 (37.0)		
	Mucho	110 (40.3)		
La pieza musical	Nada	10 (3.7)	3.15	0.84
	Algo	48 (17.6)		
	Bastante	105 (38.5)		

Ítem	Categorías de respuesta	Totales N (%)	Media	D.T.
El compositor/a	Mucho	110 (40.3)	2.64	0.91
	Nada	27 (9.9)		
	Algo	98 (36.0)		
	Bastante	92 (33.8)		
El instrumento	Mucho	55 (20.2)	2.41	1.05
	Nada	65 (23.8)		
	Algo	84 (30.8)		
	Bastante	72 (26.4)		
El estilo musical	Mucho	52 (19.0)	3.02	0.94
	Nada	19 (6.9)		
	Algo	60 (21.9)		
	Bastante	91 (33.2)		
	Mucho	104 (38.0)		

Tabla 2.8. Distribución de las puntuaciones de la variable edad en relación a la selección del modelo MÁS adecuado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresividad.

Edades	Modelo más adecuado	Orden 1 n (%)	Orden 2 n (%)	Orden 3 n (%)	Orden 4 n (%)
Primera infancia (hasta los 6 años)	A	126 (51.2)	3 (10.3)	2 (22.2)	0
	B	54 (22.0)	11 (37.9)	2 (22.2)	0
	C	40 (16.3)	12 (41.4)	4 (44.4)	0
	D	9 (3.7)	3 (10.3)	1 (11.1)	5 (100.0)
Etapa infantil (de 6 a 12 años)	A	74 (29.7)	3 (7.1)	1 (8.3)	0
	B	79 (31.7)	17 (40.5)	2 (16.7)	0
	C	60 (24.1)	17 (40.5)	7 (58.3)	0
	D	20 (8.0)	5 (11.9)	2 (16.7)	4 (100.0)
Etapa adolescente (de 12 a 18 años)	A	45 (18.1)	5 (9.8)	4 (19.0)	0
	B	54 (21.7)	13 (25.5)	2 (9.5)	0
	C	68 (27.3)	18 (35.3)	10 (47.6)	2 (25.0)
	D	66 (26.5)	15 (29.4)	5 (23.8)	6 (75.0)
Etapa adulta (más de 18 años)	A	37 (14.9)	5 (10.9)	3 (13.6)	0
	B	25 (10.1)	15 (32.6)	4 (18.2)	0
	C	42 (16.9)	12 (26.1)	12 (54.5)	3 (27.3)
	D	130 (52.4)	14 (30.4)	3 (13.6)	8 (72.7)

Tabla 2.9. Distribución de las puntuaciones de la variable edad en relación a la selección del modelo MENOS adecuado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresividad.

Edades	Modelo menos adecuado	Orden 1 n (%)	Orden 2 n (%)	Orden 3 n (%)	Orden 4 n (%)
Primera infancia (hasta los 6 años)	A	41 (16.9)	2 (11.1)	1 (16.7)	0
	B	25 (10.3)	5 (27.8)	0	0
	C	33 (13.6)	4 (22.2)	2 (33.3)	0

Edades	Modelo menos adecuado	Orden 1 n (%)	Orden 2 n (%)	Orden 3 n (%)	Orden 4 n (%)
	D	119 (49.2)	7 (38.9)	3 (50.0)	1 (100.0)
Etapa infantil (de 6 a 12 años)	A	51 (20.9)	2 (14.3)	0	0
	B	27 (11.1)	2 (14.3)	0	0
	C	28 (11.5)	5 (35.7)	1 (50.0)	0
	D	102 (41.8)	4 (28.6)	1 (50.0)	0
Etapa adolescente (de 12 a 18 años)	A	90 (38.1)	1 (11.1)	0	0
	B	37 (15.7)	4 (44.4)	0	0
	C	47 (19.9)	2 (22.2)	1 (50.0)	0
	D	16 (6.8)	2 (22.2)	1 (50.0)	0
Etapa adulta (más de 18 años)	A	108 (46.4)	0	0	0
	B	28 (12.0)	17 (36.2)	0	0
	C	37 (15.9)	15 (31.9)	0	0
	D	10 (4.3)	11 (23.4)	1 (100.0)	0

Tabla 2.11. Matriz de correlaciones entre los cuatro componentes extraídos en el análisis factorial de las concepciones sobre la expresividad tras la rotación oblicua.

Compon ente	I	II	III	IV
I	1	.122	.072	.362
II	---	1	.213	.130
III	---	---	1	.048
IV	---	---	---	1

Tabla 2.14. Comparación entre alumnos de los distintos países en las puntuaciones en el modelo de enseñanza-aprendizaje de la expresividad centrado en el MODELADO.

Ítems	España	Inglaterra	Portugal	Totales	P
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	
¿Has estado en esa situación alguna vez?	3.06 (0.83)	3.35 (0.77)	3.11 (0.97)	3.17 (0.84)	.049
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	2.19 (0.90)	2.61 (0.76)	2.92 (0.89)	2.45 (0.89)	<.001
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	2.38 (0.97)	2.58 (0.79)	2.86 (0.89)	2.53 (0.91)	.007
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	2.27 (0.88)	2.45 (0.78)	2.70 (1.12)	2.42 (0.87)	.001
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	1.96 (0.84)	1.97 (0.77)	3.02 (0.90)	2.08 (0.91)	<.001

Test y Grados de Libertad de las comparaciones: F de Snedecor (2,N-2; ver tabla anterior para el valor de N en cada comparación).

Tabla 2.16. Comparación entre alumnos de los distintos países participantes y los valores de la muestra de alumnos en las puntuaciones en el modelo de enseñanza-aprendizaje de la expresividad centrado en el uso de METÁFORAS O IMÁGENES.

Ítems	España	Inglaterra	Portugal	Totales	<i>P</i>
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	
¿Has estado en esa situación alguna vez?	2.86 (0.93)	2.90 (1.17)	3.03 (0.90)	2.90 (1.01)	.693
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	2.81 (0.82)	2.76 (0.99)	3.05 (0.81)	2.83 (0.88)	.231
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	3.03 (0.75)	2.89 (0.78)	3.24 (0.80)	3.02 (0.78)	.065
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	2.92 (0.71)	2.70 (0.82)	3.16 (0.96)	2.88 (0.80)	.011
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	2.78 (0.79)	2.72 (0.92)	3.14 (0.86)	2.82 (0.85)	.041

Test y Grados de Libertad de las comparaciones: F de Snedecor (2, N-2).

Tabla 2.18. Comparación entre los diferentes grupos de alumnos en el modelo de mejora de la expresividad centrado en el uso de las propias EMOCIONES del alumno.

Ítems	España	Inglaterra	Portugal	Totales	<i>p</i>
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	
¿Has estado en esa situación alguna vez?	2.68 (0.96)	2.67 (1.03)	2.57 (0.99)	2.66 (0.99)	.820
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	2.71 (0.93)	2.59 (0.82)	2.76 (0.93)	2.68 (0.89)	.574
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	2.82 (0.86)	2.56 (0.78)	2.65 (0.75)	2.70 (0.82)	.080
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	2.67 (0.88)	2.54 (0.75)	2.75 (0.95)	2.64 (0.85)	.406
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	2.51 (0.83)	2.59 (0.81)	2.87 (0.73)	2.59 (0.82)	.101

Test y Grados de Libertad de las comparaciones: F de Snedecor (2, N-2).

Tabla 2.20. Comparación entre los diferentes alumnos y los totales de estos en las puntuaciones en el modelo de enseñanza-aprendizaje de la expresividad centrado en el uso de la TÉCNICA.

Ítems	España	Inglaterra	Portugal	Total	<i>p</i>
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	
¿Has estado en esa situación alguna vez?	3.30 (0.83)	3.20 (0.85)	2.94 (1.00)	3.21 (0.87)	.099
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	3.09 (0.73)	3.09 (0.81)	2.86 (0.85)	3.06 (0.78)	.258
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	3.17 (0.75)	3.13 (0.77)	3.17 (0.89)	3.16 (0.78)	.912

Ítems	España	Inglaterra	Portugal	Total	<i>p</i>
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	3.05 (0.72)	3.12 (0.79)	3.21 (0.88)	3.10 (0.77)	.570
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	2.80 (0.87)	2.81 (0.89)	2.97 (0.97)	2.83 (0.89)	.607

Test (Grados de Libertad de las comparaciones): F de Snedecor (2,N-2).

Tabla 2.23. Comparación de las medias entre las muestras de alumnos de los diferentes países en las variables relacionadas con el modo de enseñar la expresividad.

Ítems	España	Inglaterra	Portugal	Totales	<i>P*</i>
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	
La edad	3.03 (0.86)	3.15 (0.93)	3.11 (0.92)	3.08 (0.89)	.618
La pieza musical	3.03 (0.85)	2.46 (0.71)	3.00 (0.83)	3.17 (0.83)	<.001
El compositor/a	2.69 (0.91)	2.51 (0.90)	2.80 (0.93)	2.64 (0.91)	.217
El instrumento	2.22 (1.05)	2.77 (0.95)	2.69 (1.04)	2.48 (1.04)	<.001
El estilo musical	2.90 (0.96)	3.32 (0.83)	3.05 (0.94)	3.07 (0.93)	.010

*Test (Grados de libertad): F de Snedecor (2, N-2).

Tabla 2.27. Comparación entre la muestra de alumnos y profesores de España en las medias de cada uno de los ítems de MODELADO.

Ítems	Alumnos	Profesores	Totales	<i>p</i>
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	
¿Has estado en esa situación alguna vez?	3.06 (0.83)	3.24 (0.85)	3.11 (0.84)	.248
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	2.19 (0.90)	2.19 (0.83)	2.20 (0.89)	.780
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	2.38 (0.97)	2.33 (0.90)	2.38 (0.96)	.942
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	2.27 (0.88)	2.24 (0.91)	2.27 (0.89)	.941
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	1.96 (0.84)	2.15 (0.82)	2.02 (0.85)	.129

Test (Grados de Libertad de las comparaciones): t de Student(N-2).

Tabla 2.29. Comparación entre alumnos españoles, profesores españoles en las puntuaciones medias de los ítems del modelo centrado en el uso de METÁFORAS O IMÁGENES.

Ítems	Alumnos	Profesores	Totales	<i>p</i>
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	
¿Has estado en esa situación alguna vez?	2.86 (0.93)	2.64 (0.98)	2.81 (0.94)	.208
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	2.81 (0.82)	2.45 (0.83)	2.73 (0.84)	.030
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	3.03 (0.75)	2.57 (0.74)	2.92 (0.78)	.002

¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	2.92 (0.71)	2.55 (0.80)	2.83 (0.75)	.011
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	2.78 (0.79)	2.29 (0.72)	2.66 (0.80)	.002

Grados de Libertad de las comparaciones: 196.

- Resaltados en negrita los contrastes con relaciones estadísticamente significativas.

Tabla 2.31. Comparación entre alumnos y profesores españoles en las puntuaciones medias en el modelo centrado en el uso de las propias EMOCIONES del alumno.

Ítems	Alumnos	Profesores	Totales	<i>p</i>
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	
¿Has estado en esa situación alguna vez?	2.68 (0.96)	2.64 (0.98)	2.68 (0.96)	.850
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	2.71 (0.93)	2.50 (0.74)	2.66 (0.89)	.273
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	2.82 (0.86)	2.52 (0.83)	2.74 (0.86)	.061
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	2.67 (0.88)	2.50 (0.77)	2.63 (0.86)	.391
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	2.51 (0.83)	2.28 (0.82)	2.46 (0.84)	.211

*Test (Grados de Libertad de las comparaciones): t de Student (N-2).

Tabla 2.33. Comparación entre alumnos y profesores españoles en las puntuaciones medias en el modelo de enseñanza-aprendizaje de la expresividad centrado en el uso de la TÉCNICA.

Ítems	Alumnos	Profesores	Total	<i>p</i> *
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	
¿Has estado en esa situación alguna vez?	3.30 (0.83)	3.29 (0.77)	3.30 (0.81)	.997
¿Si tuvieras que dar clase, piensas que lo harías de este modo?	3.09 (0.73)	3.00 (0.73)	3.07 (0.73)	.469
¿Crees que es adecuado que haga esto el profesor?	3.17 (0.75)	3.02 (0.68)	3.13 (0.73)	.251
¿Crees que el alumno aprende correctamente de este modo?	3.05 (0.72)	3.21 (0.88)	3.04 (0.75)	.699
¿Crees que es el mejor modelo para mejorar la expresividad?	2.80 (0.87)	2.98 (0.81)	2.81 (0.83)	.811

*Test (Grados de libertad): t de Student (N-2).

Tabla 2.35. Comparación de las muestras de alumnos y profesores españoles en la distribución de las puntuaciones de variables que afectan la ELECCIÓN de uno u otro modelo de mejora de la expresividad.

Ítem	Categorías de respuesta	Alumnos n (%)	Profesores n (%)	Totales	<i>p</i> *
La edad	Nada	7 (6.1)	1 (2.3)	8 (5.1)	.040
	Algo	20 (17.4)	6 (14.0)	26 (16.5)	
	Bastante	51 (44.3)	14 (32.6)	65 (41.1)	

La pieza musical	Mucho	37 (32.2)	22 (51.2)	59 (37.3)	.676
	Nada	6 (5.2)	3 (7.0)	9 (5.7)	
	Algo	22 (19.1)	7 (16.3)	29 (18.4)	
	Bastante	50 (43.5)	17 (39.5)	67 (42.4)	
	Mucho	37 (32.2)	16 (37.2)	53 (33.5)	
El compositor/a	Nada	10(8.7)	4(9.3)	14 (8.9)	.821
	Algo	41 (35.7)	16 (37.2)	57 (36.1)	
	Bastante	39 (33.9)	14 (32.6)	53 (33.5)	
	Mucho	25 (21.7)	9 (20.9)	34 (21.5)	
El instrumento	Nada	36 (31.3)	16 (37.2)	52 (32.9)	.239
	Algo	35 (30.4)	16 (37.2)	51 (32.3)	
	Bastante	27 (23.5)	6 (14.0)	33 (20.9)	
	Mucho	17 (14.8)	5 (11.6)	22 (13.9)	
El estilo musical	Nada	10 (8.7)	4 (9.3)	14 (8.9)	.395
	Algo	29 (25.2)	13 (30.2)	42 (26.6)	
	Bastante	38 (33.0)	15 (34.9)	53 (33.5)	
	Mucho	38 (33.0)	11 (25.6)	49 (31.0)	

*Test: U de Mann-Whitney

Tabla 2.36. Comparaciones de medias entre alumnos y profesores españoles, variables relacionadas con la ELECCIÓN del modelo de mejora de la expresividad.

Ítem	Alumnos	Profesores	Totales	<i>p</i>
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	
La edad	3.03 (0.86)	3.33 (0.81)	3.11 (0.86)	.050
La pieza musical	3.03 (0.85)	3.07 (0.91)	3.04 (0.87)	.779
El compositor/a	2.69 (0.91)	2.65 (0.92)	2.68 (0.91)	.827
El instrumento	2.22 (1.05)	2.00 (1.00)	2.16 (1.04)	.242
El estilo musical	2.90 (0.96)	2.77 (0.95)	2.87 (0.96)	.426

*Test (Grados de libertad): t de Student (N-2).

Tabla 2.40. Matriz de correlaciones entre los cuatro componentes extraídos en el análisis factorial de las concepciones sobre la expresividad tras la rotación oblicua.

Componente	I	II	III	IV
I	1	.071	.116	-.084
II	---	1	.035	.001
III	---	---	1	.057
IV	---	---	---	1

Tabla 2.43. Media y desviaciones típicas de estudiantes españoles e ingleses en ítems de concepciones sobre la expresividad con resultados de pruebas T para comparación de medias en muestras independientes y estimaciones del tamaño del efecto.

Ítems	España	Inglaterra	Portugal	Total	<i>p</i>
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	Media(DT)	
Es una capacidad fundamentalmente innata	2.29 (0.90)	2.27 (0.83)	2.80 (0.90)	2.37 (0.89)	.007
La desarrolla uno mismo mediante la interacción con otros	2.91 (0.83)	3.04 (0.81)	3.14 (0.81)	2.97 (0.83)	.154
No parámetros generales que conecten elementos musicales con emociones específicas	2.31 (1.10)	2.24 (0.91)	2.60 (1.03)	2.31 (1.01)	.180
Básicamente cuestión de técnica	1.59 (0.69)	2.00 (0.83)	2.46 (1.20)	1.86 (0.89)	<.001
Abordarla desde el comienzo del estudio dificulta su comprensión	1.71 (0.90)	1.54 (0.75)	2.47 (0.91)	1.76 (0.92)	<.001
No asociación clara entre la tonalidad y emociones concretas	1.76 (0.94)	1.95 (0.75)	2.78 (0.99)	1.96 (0.95)	<.001
Velocidad de una obra asociada a un carácter expresivo concreto	2.46 (0.97)	2.04 (0.81)	2.58 (0.91)	2.36 (0.94)	.001
Importante ser conscientes de cómo se asocian emociones a elementos musicales	3.09 (0.78)	2.54 (0.83)	3.08 (0.84)	2.91 (0.84)	<.001
Expresividad musical concretada en la Normativa Educativa	1.42 (0.52)	1.82 (0.69)	2.64 (0.99)	1.72 (0.80)	<.001
Parte explícita de la Programación Didáctica	1.73 (0.75)	2.01 (0.73)	2.71 (0.93)	1.96 (0.84)	<.001
Memorización no comienza trabajando su expresividad	2.22 (1.10)	2.53 (0.86)	2.64 (1.10)	2.33 (1.03)	.003
Según la edad se debe usar un lenguaje distinto	3.34 (0.90)	3.18 (0.83)	3.25 (0.87)	3.23 (0.90)	.824
La expresividad es algo subjetivo que no se puede concretar o medir	3.03 (0.83)	3.04 (0.97)	3.06 (1.01)	2.98 (0.92)	.564

- Test y Grados de Libertad de cada comparación: F de Snedecor (2, N-2) (ver tabla anterior); máximo: (2,231). (De acuerdo con los test post-hoc de comparaciones pareadas entre cada par de países en los que el análisis omnibus de los tres grupos conjuntos resultó estadísticamente significativo)

- Resaltadas en negrita las comparaciones estadísticamente significativas (con el nivel de significación del contraste ajustado mediante una corrección de Bonferroni, por lo que este permanece en $p \leq .05$).

Tabla 2.45. Media y desviaciones típicas de estudiantes españoles e ingleses en ítems de concepciones sobre la expresividad con resultados de pruebas T para comparación de medias en muestras independientes y estimaciones del tamaño del efecto.

Ítems	Alumnos	Profesores	Total	<i>p</i>
	Media (DT)	Media (DT)	Media(DT)	
Es una capacidad fundamentalmente innata	2.29 (0.90)	2.21 (0.98)	2.28 (0.91)	.589
La desarrolla uno mismo mediante la interacción con otros	2.91 (0.83)	3.07 (0.67)	2.92 (0.80)	.164
No parámetros generales que conecten elementos musicales con emociones específicas	2.31 (1.10)	1.88 (0.91)	2.16 (1.03)	.036
Básicamente cuestión de técnica	1.59 (0.69)	1.86 (0.83)	1.86 (0.89)	.035
Abordarla desde el comienzo del estudio dificulta su comprensión	1.71 (0.90)	1.49 (1.01)	1.64 (0.95)	.225
No asociación clara entre la tonalidad y emociones concretas	1.72 (0.91)	1.85 (1.03)	1.75 (0.94)	.438
Velocidad de una obra asociada a un carácter expresivo concreto	2.51 (0.98)	2.47 (1.12)	2.50 (1.02)	.793
Importante ser conscientes de cómo se asocian emociones a elementos musicales	3.09 (0.78)	3.33 (0.90)	3.17 (0.80)	.125
Expresividad musical concretada en la Normativa Educativa	1.38 (0.50)	1.61 (0.77)	1.44 (0.59)	.031
Parte explícita de la Programación Didáctica	1.69 (0.72)	2.12 (0.82)	1.81(0.77)	.002
Memorización no comienza trabajando su expresividad	2.10 (1.07)	1.88 (1.05)	2.04 (1.07)	.245
Según la edad se debe usar un lenguaje distinto	3.26 (0.96)	3.42 (0.79)	3.30 (0.92)	.323
La expresividad es algo subjetivo que no se puede concretar o medir	2.91 (0.86)	2.35 (1.00)	2.76 (0.93)	.001

- Test y Grados de Libertad de cada comparación: t de Student (N-2) (ver tabla anterior).

- Resaltadas en negrita las comparaciones estadísticamente significativas.

Tabla 2.47. Comparación de las medias de las diferentes muestras de alumnos en los ítems de IE.

Items	España Media (D.T)	Inglaterra Media (D.T)	Portugal Media (D.T)	Totales Media (D.T)	<i>p</i> *
Sé por qué cambio mis emociones al tocar	3.02 (0.75)	2.92 (0.89)	2.80 (0.76)	2.95 (0.80)	.345

Items	España Media (D.T)	Inglaterra Media (D.T)	Portugal Media (D.T)	Totales Media (D.T)	<i>p</i> *
Reconozco con facilidad qué es lo que estoy sintiendo emocionalmente cuando toco	2.98 (0.79)	2.99 (0.70)	2.83 (0.79)	2.96 (0.76)	.535
Reconozco las emociones que quiere transmitir el intérprete con escucharle	2.68 (0.73)	2.73 (0.75)	2.91 (0.87)	2.73 (0.76)	.276
Reconozco las emociones que el intérprete quiere transmitir mirando su expresión corporal	2.29 (0.87)	2.90 (0.87)	2.72 (0.81)	2.69 (2.20)	<.001
Busco actividades relacionadas con la música que me hagan sentir bien	3.16 (0.87)	3.35 (0.72)	2.97 (0.87)	3.20 (0.83)	.064
Controlo mis emociones al tocar	2.44 (0.87)	2.70 (0.87)	2.82 (1.01)	2.59 (0.90)	.035
Organizo actividades musicales con las que los demás disfrutan	2.54 (1.07)	2.49 (0.95)	2.86 (0.96)	2.57 (1.02)	.168
Ayudo a los demás a sentirse mejor cuando están bajos de ánimo	3.30 (0.77)	3.20 (0.78)	3.08 (0.91)	3.23 (0.80)	.337
Cuando estoy de buen humor, me surgen nuevas ideas para la interpretación	3.04 (0.92)	3.08 (0.85)	3.03 (0.91)	3.05 (0.89)	.952
Aprovecho cuando estoy animado para afrontar los problemas que puedan surgir en el estudio o en la interpretación	3.03 (0.94)	2.95 (0.88)	3.11 (0.89)	3.01 (0.91)	.663

*Test (grados de libertad): F de Snedecor (2, N-2).

Tabla 2.49. Comparación de las medias en ítems de IE entre alumnos y profesores españoles.

Items	Alumnos Media (D.T)	Profesores Media (D.T)	Totales Media (D.T)	<i>p</i> *
Sé por qué cambio mis emociones al tocar	3.02 (0.75)	2.98 (0.81)	3.01 (0.77)	.768
Reconozco con facilidad qué es lo que estoy sintiendo emocionalmente cuando toco	2.98 (0.79)	3.14 (0.86)	3.03 (0.81)	.279
Reconozco las emociones que quiere transmitir el intérprete con escucharle	2.68 (0.73)	2.90 (0.76)	2.74 (0.74)	.097
Reconozco las emociones que el intérprete quiere transmitir mirando su expresión corporal	2.29 (0.87)	1.93 (0.86)	2.19 (0.88)	.021
Busco actividades relacionadas con la música que me hagan sentir bien	3.16 (0.87)	3.10 (0.96)	3.14 (0.89)	.677

Items	Alumnos Media (D.T)	Profesores Media (D.T)	Totales Media (D.T)	<i>p</i> *
Controlo mis emociones al tocar	2.44 (0.87)	2.70 (0.67)	2.51 (0.82)	.085
Organizo actividades musicales con las que los demás disfrutan	2.54 (1.07)	3.07 (0.87)	2.68 (1.05)	.004
Ayudo a los demás a sentirse mejor cuando están bajos de ánimo	3.30 (0.77)	3.14 (0.68)	3.26 (0.75)	.231
Cuando estoy de buen humor, me surgen nuevas ideas para la interpretación	3.04 (0.92)	3.12 (0.96)	3.06 (0.93)	.659
Aprovecho cuando estoy animado para afrontar los problemas que puedan surgir en el estudio o en la interpretación	3.03 (0.94)	3.02 (0.98)	3.03 (0.95)	.992

*Test (grados de libertad): T de Student (N-2).

Tabla 2.51. Comparaciones de medias entre alumnos y profesores españoles, variables relacionadas con la elección del modelo de mejora de la expresividad.

	Alumnos Media (DT)	Profesores Media (DT)	Totales Media (DT)	<i>p</i> *
Valoración de las propias emociones	6.00 (1.35)	6.12 (1.42)	6.03 (1.36)	.628
Valoración de las emociones de otros	4.97 (1.22)	4.81 (1.31)	4.93 (1.24)	.463
Regulación de las propias emociones	5.61 (1.31)	5.81 (1.31)	5.66 (1.31)	.390
Regulación de las emociones de otros	5.84 (1.54)	6.21 (1.34)	5.94 (1.49)	.161
Uso de las emociones	6.07 (1.72)	6.12 (1.85)	6.08 (1.75)	.873
Total IE	28.49 (4.10)	29.03 (4.75)	28.62 (4.26)	.493

*Test (Grados de libertad): t de Student (N-2).

Tabla 2.52. Comparaciones de medias entre Altos y Bajos en IE en modelos de mejora de la expresividad.

	Baja IE Media (DT)	Alta IE Media (DT)	Totales Media (DT)	<i>p</i> *
Modelado	12.09 (3.82)	12.93 (3.54)	12.52 (3.70)	.115
Metáforas o Imágenes	13.57 (3.87)	14.58 (3.77)	14.08 (3.84)	.064
Uso de las propias emociones	12.37 (3.57)	14.03 (3.93)	13.19 (3.83)	.003
Técnica	15.15 (3.48)	16.05 (3.26)	15.60 (3.40)	.065

*Test (Grados de libertad): t de Student (N-2).

ANEXO VI

DISCUSIÓN

Versión en castellano de la discusión de la tesis:

El trabajo empírico de esta tesis doctoral se articula sobre el objetivo principal de analizar las concepciones sobre la expresividad musical, su enseñanza-aprendizaje y los factores que pueden influir en esta. Para ello, se parte de una muestra que nos permite comparar alumnos de enseñanzas superiores de música de distintos países, y alumnos con profesores españoles.

El estudio se planteó en general con un carácter descriptivo, debido, como subraya Hallam (2010), a que las investigaciones en este campo son aún muy escasas. También, de acuerdo con Casas-Mas y otros (2014), estudiar las creencias y concepciones de los diferentes agentes de la educación musical debería ser una meta prioritaria de la investigación en este campo, meta que claramente no está cubierta en el caso de la expresividad. Por tanto, resulta conveniente realizar un esfuerzo inicial por delimitar el campo de estudio, aunque de acuerdo a los escasos datos previos se formularon diferentes hipótesis que los resultados de este trabajo permiten comprobar.

Desde esta perspectiva descriptiva, se planteaban otros objetivos relacionados, como evaluar las concepciones de los distintos grupos sobre diferentes modos tradicionalmente usados para mejorar la expresividad y analizar qué factores consideran que pueden determinar la elección de unos modelos u otros, estudiar el papel que las personas de cada grupo concede

a diferentes factores relacionados con la expresividad o conocer las relaciones entre la expresividad musical y un constructo que ha demostrado una adecuada utilidad explicativa sobre el funcionamiento emocional en otros contextos: la inteligencia emocional. Además, el estudio se proponía, basándose en los resultados obtenidos, sugerir y desarrollar estrategias didácticas relacionadas con la mejora del aprendizaje expresivo y con otros aspectos prácticos vinculados a las emociones y a la expresividad en general.

Como parte de estos objetivos generales del estudio empírico, de cara sobre todo a contextualizar las creencias y concepciones sobre la expresividad de cada grupo, se comparó el tratamiento de la expresividad en los sistemas educativos y las legislaciones pertinentes en educación musical en cada uno de los tres países en los que se realizó el estudio empírico. Este es el primer punto que se trata en esta discusión.

Lógicamente, como todos los trabajos, el estudio empírico de esta tesis presenta algunas limitaciones. En primer lugar, el tamaño de las muestras de cada grupo, con excepción de la de los estudiantes españoles, es algo reducido. Debido a esto es posible que en algunas de las comparaciones entre grupos no se alcanzara la significación estadística pese a existir diferencias reales entre los grupos. En todo caso, para evitar este posible sesgo, donde fue pertinente se tomaron también en cuenta las tendencias a la significación estadística y se observaron las diferencias de un modo gráfico, lo que también permite apreciar tales tendencias. Además, algunos análisis, como los análisis factoriales solo pudieron realizarse con la muestra total, dado que el tamaño de los subgrupos no era adecuado para realizar análisis separados. De todos modos, resulta pertinente analizar la estructura de los cuestionarios con la muestra total, bajo la asunción muy razonable de que la métrica de la escala es la misma en los diferentes grupos y de que estos potencialmente sólo varían en el grado de acuerdo con las preguntas, no en la agrupación entre preguntas. Además, las muestras pueden considerarse representativas de la población de estudiantes y profesores de música de grado superior en sus respectivos contextos educativos.

A continuación, tras el análisis de las legislaciones, se discute sobre los resultados obtenidos en el trabajo empírico que se ha realizado para alcanzar los objetivos propuestos. Inicialmente se analizan los datos relativos a los modelos de mejora de la expresividad. Seguidamente, se discuten las diferencias entre grupos, y entre modelos de mejora de la expresividad, en relación a los diferentes factores que pueden afectar la elección de unos

modelos u otros. A continuación se discuten las concepciones sobre las diferentes variables relacionadas con la expresividad y las diferencias encontradas entre los diferentes grupos incluidos en el estudio. Finalmente, se considera en qué medida se cumplen las hipótesis y expectativas relativas a las relaciones entre expresividad musical e inteligencia emocional.

1. COMPARACIÓN ENTRE LAS LEGISLACIONES EDUCATIVAS DE ESPAÑA, INGLATERRA Y PORTUGAL RESPECTO AL TRATAMIENTO DE LA EXPRESIVIDAD MUSICAL

Uno de los objetivos globales de esta tesis fue analizar el tratamiento de la expresividad en los marcos legislativos de los tres países en los que se realizó el estudio empírico. Ese análisis podría servir de referencia para entender las posibles diferencias entre los estudiantes de los tres países en las respuestas a los cuestionarios que se les presentaron y es, además, un análisis relevante para comprender la evolución del tratamiento explícito de la expresividad en los sistemas educativos musicales. Como recuerda Heimonen (2002), el estudio comparado de diferentes aspectos de la educación musical entre distintos países tiene sobre todo la utilidad de comprender mejor el funcionamiento de esos aspectos de la educación en el propio país. Pero también es un campo de investigación valioso por sí mismo, como modo de comprender las diferentes aproximaciones a la educación, en el contexto de cada cultura y cada sociedad.

Como ya se ha indicado en la parte teórica de este trabajo, parece claro que la expresividad aún no es considerada de modo explícito en los currículos oficiales de los centros y su entrenamiento depende en general de las concepciones, creencias y opiniones de los profesores sobre su relevancia o el mejor modo de entrenarla (Karlsson y Juslin, 2008). Como indicaban López Íñiguez y otros (2013), los profesores en España aún se centran básicamente en transmitir el conocimiento musical y técnico, en el virtuosismo y la acumulación de conocimientos, en lugar de intentar construir con el fin de facilitar la reflexión y el metaconocimiento para modificar las representaciones de los alumnos y permitirles gestionarlas por sí mismos (Torrado y Pozo, 2008).

E incluso cuando los currículos se basan explícitamente en principios constructivistas del aprendizaje, como es el caso de Inglaterra, se ha demostrado que no existe coherencia con la práctica real, más bien basada en principios conductistas, lo que afectaría negativamente a los resultados del aprendizaje (Garnett, 2013). Es decir, siguen considerando que el aprendizaje instrumental es el fin en lugar del medio perdiendo de vista los fines reales, que deberían implicar sobre todo el desarrollo de la creatividad, de la comunicación de emociones y sentimientos y de los significados contruidos personalmente (Bautista y Pérez-Echevarría, 2008), aspectos muy vinculados al concepto de expresividad.

Respecto al tratamiento de la expresividad, parece haber una cierta fluctuación en las legislaciones relevantes de los tres países considerados. En una evolución hacia esas posiciones constructivistas que en la actualidad puede considerarse el paradigma pedagógico deseable, sería esperable un incremento lineal de unas leyes a otras en el tratamiento explícito de aspectos emocionales y expresivos. Sin embargo, podemos ver como en el caso de España, hay un decremento entre la ley más antigua considerada (LOGSE) y la siguiente legislación (LOCE), un incremento marcado en el siguiente sistema educativo (LOE) y un nuevo decremento muy marcado en la última legislación educativa promulgada (LOMCE) aunque sí se muestra interés por los aspectos expresivos en la concreción del currículo en las enseñanzas musicales de la Comunidad de Madrid, lugar de donde se extrajo la muestra de alumnos y estudiantes. En Portugal ocurre algo similar y en general no se aprecia una mayor consideración de los aspectos emocionales o expresivos en prácticamente 20 años de evolución legislativa desde la Lei nº 46/86. En la legislación inglesa, en cambio, las versiones más recientes del National Curriculum, sobre todo en la educación secundaria (Key Stages 3 y 4), parecen haber ido incrementando la consideración explícita de los aspectos expresivos y emocionales.

La consideración de lo expresivo, sin embargo, no es directamente comparable entre países. Los sistemas educativos son distintos, las legislaciones acotan realidades y prácticas diferentes, son en ocasiones más bien guías generales y en otros casos imponen estructuras básicas con distintos grados de flexibilidad en su aplicación (la legislación musical, por ejemplo, sobre todo a nivel de conservatorio, es mucho más libre y menos reglada en Inglaterra y está mucho más estructurada en España y Portugal). Pero, más allá de la cuantificación de términos relacionados con lo expresivo que realizamos en estos apartados, que tienen más sentido en el análisis de la evolución dentro de cada país, el análisis

cualitativo que se ha realizado en esta tesis sobre los documentos educativos relevantes para la educación musical en los tres países, sugiere que en el caso de Inglaterra existe actualmente un esfuerzo más explícito y consciente por introducir los aspectos emocionales en la educación musical. Los estudios disponibles, como ya se señaló, sugieren que esto aún no correlaciona con la práctica real en el aula y es muy posible que los cambios más recientes no tengan por qué haber tenido ningún efecto en las concepciones sobre la expresividad y su mejora en las muestras que se han analizado en la parte empírica de este estudio. Las normativas que para estos estudiantes (y para los profesores españoles) han guiado su formación musical son, de acuerdo al análisis realizado, similares entre los diferentes países respecto a su orientación pedagógica general y al tratamiento en particular de la expresividad. Las diferencias encontradas entre países deberían pues asociarse en principio a otros factores (culturales, socioeconómicos, etc.).

2. CONCEPCIONES SOBRE MODELOS DE MEJORA DE LA EXPRESIVIDAD

Considerando el total de la muestra, la situación de enseñanza respecto a la expresividad musical en la que los distintos sujetos dijeron haber estado alguna vez con más frecuencia fue el uso de la técnica, ligeramente por delante del modelado. En cambio, el uso de metáforas o imágenes o de las propias emociones del alumno fueron modelos de enseñanza menos frecuentes. En contraste, el modelado es con bastante diferencia el modelo peor considerado, el que indican como el modelo que menos utilizarían, el que consideran menos adecuado para enseñar y el que menos piensan que permite un correcto aprendizaje de la expresividad. El modelo basado en el uso de la técnica es en general el modelo mejor considerado. La escasa evidencia previa sugiere que las clases de música están en general centradas en la charla del profesor (Karlsson y Juslin, 2008), pero también en el uso de un amplio rango de técnicas y en la carencia de guías explícitas formales (Broomhead, 2006). También, Lindström y otros (2003) indicaron que el uso de metáforas fue el modelo mejor considerado por músicos y estudiantes de jazz, por encima del uso de las propias emociones y en último lugar el modelado. Estos resultados encajan con las hipótesis 1 y 2 de este trabajo.

Efectivamente, tal y como se asumía dada la investigación previa, el modelado y el énfasis en la técnica son las tácticas más usuales en la enseñanza de la expresividad, pese a lo

cual, el modelado es la peor valorada de manera global -aunque no tanto, como luego se discute, al matizar en función de algunas características de los alumnos. Este contraste puede deberse a diferencias entre los diversos grupos del estudio. Sobre todo, dado que en la muestra total los alumnos están mucho más representados que los profesores, puede pensarse que la discrepancia se deba a que aunque la opinión general sobre el modelado es negativa, la práctica real en el aula lo incluya como un medio habitual, al menos en la opinión de los alumnos. Sin embargo, apenas existen diferencias en los diferentes modelos entre alumnos y profesores españoles y entre alumnos de los diferentes países en la valoración de los diferentes modelos. La pregunta dirigida a los profesores, en todo caso, podría estar respondiendo a la idea de si vivieron esa situación como alumnos y no a si la aplican usualmente como profesores, ya que no se especificó bien este matiz. Además, en las comparaciones intragrupo, los resultados de la muestra total se reproducen en general en cada uno de los grupos por separado. De este modo, se puede sugerir que en la realidad del aula el modelado se usa con frecuencia como medio de mejorar la expresividad, a pesar de que las diferentes partes implicadas en realidad no tienen una opinión en general muy positiva sobre este modelo en comparación con el resto de alternativas.

En concreto, en las comparaciones entre alumnos de diferentes países, sólo aparecieron diferencias en el modelo basado en el modelado y en el uso de metáforas. En general, los alumnos portugueses presentaron puntuaciones superiores en estos dos modelos a los españoles y en menor medida a los ingleses, tanto en la mayoría de preguntas concretas de esos modelos como en las puntuaciones totales. Por otro lado, en las comparaciones entre alumnos y profesores españoles solamente se presentaron diferencias en el modelo basado en el uso de metáforas o imágenes, con puntuaciones superiores para los alumnos en todas las preguntas (excepto en la frecuencia con la que habían estado en la situación descrita por ese modelo) y en la puntuación total. No hay una explicación clara para las pequeñas diferencias encontradas entre grupos. La falta de diferencias entre alumnos y profesores sugiere que la dimensión docente/ discente es menos relevante, mientras que los aspectos culturales/ sistema educativo pueden tener una mayor influencia. La falta de diferencias en todas las comparaciones en el modelo que todos los grupos consideran más importante, la técnica, en todo caso, indica, que esta valoración es relativamente independiente de ambas dimensiones.

Los contenidos de las preguntas abiertas en los cuatro diferentes grupos van en la misma dirección de las comparaciones con los cuestionarios.

Es interesante resaltar que se encontraron diferencias en función del género. En concreto, las mujeres tuvieron puntuaciones superiores en dos de los modelos de mejora de la expresividad: uso de las propias emociones y metáforas e imágenes. Justamente estos dos modelos son los dos entre los cuatro incluidos que pueden a priori considerarse como más vinculados a aspectos emocionales. Este resultado coincide con la hipótesis específica 9 de esta tesis y con los datos previos en la literatura sobre las diferencias de género en la identificación y la expresión de emociones. Así, Brody y Hall (2008), resumiendo los datos sobre género y expresión emocional, indican que las mujeres se consideran a sí mismas como más expresivas y con mayor intensidad emocional y las pruebas objetivas parecen ratificar esta autovaloración (aunque al analizar emociones específicas, las mujeres muestran mayor expresividad en casi todas, positivas y negativas y una mayor intensidad, pero los hombres destacan en aspectos como la confianza, el enfado o la soledad). Parece razonable entonces, que si el estereotipo de lo femenino que sugiere una mayor expresividad e intensidad emocional, coincide con los resultados de los estudios sobre emoción y género, las mujeres tengan una mejor valoración de los dos modelos que pueden considerarse como más emocionales.

Otra diferencia menor en la muestra general respecto a los modelos de mejora de la expresividad se produjo en función de la orientación profesional. En concreto, aquellos orientados principalmente a la interpretación valoraban mejor el modelo basado en la técnica, mientras que los orientados hacia la docencia valoraban más el modelo de metáforas o imágenes. Aunque los datos del estudio no permiten explicar claramente esta diferencia y no parece haber trabajos en la literatura previa que la justifiquen totalmente, parece intuitivamente aceptable que la orientación profesional se relacione con uno u otro modo de entender y afrontar la preparación de una obra y si uno es docente o pretende serlo, le dé más relevancia al significado de la obra, y viceversa, si uno, se ve como intérprete tenga mayor sensibilidad respecto a los aspectos técnicos.

Las preguntas sobre el orden de importancia de los modelos (si plantearían un orden, cuál, si elegirían varios modelos), en general ratifican la respuesta a las preguntas previas: la técnica es claramente el modelo mejor valorado y el modelado el peor. Lo interesante aquí es que la mayoría de los entrevistados indicaron que sí consideraban que elegirían un orden entre modelos, es decir, no los consideran equivalentes. Asimismo, la gran mayoría de los

participantes elegirían más de un modelo. Nuevamente, las combinaciones más frecuentes fueron aquellas que incluían el modelo basado en la técnica.

Al comparar los resultados entre los diferentes grupos respecto al orden entre los modelos, con pequeños matices, en general se ratifican los resultados encontrados con la muestra total. Así, tanto alumnos ingleses como españoles le dan la mayor consideración al modelo basado en la técnica y la pero al modelado, mientras que en el caso de los portugueses valoran por encima de los demás tanto el modelo basado en la técnica como el uso de metáforas o imágenes (segundo modelo mejor valorado por alumnos españoles e ingleses). Prácticamente el mismo resultado se encontró con la muestra de profesores españoles. En general y con leves diferencias, todos los grupos consideran el modelo D (enfocarse en la técnica) como el más adecuado para enseñar la expresividad y el modelo A (modelado) como el menos adecuado.

Cuando se analizó la relación entre la elección de los diferentes modelos y diferentes variables relevantes, como el alumno (y su edad o grupo educativo), el compositor, la pieza, el estilo o el instrumento, en la muestra total se encontró, por un lado, que tanto la edad como la pieza específica a interpretar y el estilo musical de la misma, se consideraban aspectos bastante o muy relevantes a la hora de elegir un modelo u otro. En cambio, el compositor de la pieza o el instrumento para interpretarla se consideraron aspectos poco importantes. Respecto a la edad del alumno, se encontró un resultado interesante en la evolución del modelo que en la muestra total se considera más adecuado para cada grupo de edad: mientras que en la primera infancia, el modelo más valorado es el basado en el modelado, para la primera infancia se le da mejor consideración al modelo basado en metáforas o imágenes, en la adolescencia los mejor valorados son el uso de las propias emociones junto con la técnica y en la mejora de la expresividad en adultos se considera claramente que el modelo más adecuado es la técnica. Este resultado era esperable y encaja totalmente con la hipótesis 3 de este trabajo.

En las comparaciones entre grupos en estas medidas, se encontraron resultaron similares, con algunas diferencias interesantes entre grupos. Así, los profesores estuvieron más de acuerdo que los alumnos españoles con la idea de que la edad es importante de acuerdo al modelo a elegir de cara a mejorar la expresividad. No hubo diferencias entre estos grupos respecto a ningún otro aspecto que pudiera afectar la selección de un modelo u otro.

Sin embargo, ambos grupos tuvieron opiniones muy similares a la hora de seleccionar el modelo más adecuado en función de la edad específica del alumno: el modelado se consideró por parte de ambos grupos como el mejor modelo en la primera infancia y aunque en menor medida en la edad infantil, mientras que la técnica se consideró el peor modelo para ser usado en estas edades. En la adolescencia y en la edad adulta, las opiniones de ambos grupos fueron exactamente las opuestas: la técnica fue el modelo preferido mayoritariamente, mientras que el modelado se consideró el modelo menos adecuado.

En las comparaciones entre alumnos de los tres países las diferencias, sin ser muy marcadas, fueron algo mayores. Respecto a las variables que pueden influir la selección del mejor modelo, los estudiantes portugueses estuvieron más de acuerdo que los otros dos grupos con la idea de que la pieza musical específica a tocar afecta el modelo que debe usarse. También, tanto portugueses como ingleses coincidieron más con la relevancia del instrumento musical que los españoles y los ingleses más que los españoles en la importancia de tener en cuenta el estilo musical. No hubo diferencias entre grupos en la consideración de la edad. La hipótesis 6 de este trabajo, planteaba la existencia de estas diferencias, aunque no pudimos establecer a priori en qué variables se iban a producir diferencias. Consecuentemente, no hubo tampoco grandes diferencias respecto a qué modelos consideraron unos u otros como más o menos adecuados en función del grupo de edad al que perteneciera el alumno: de acuerdo con la muestra general y con los profesores españoles, el modelado fue en general el modelo más valorado en la primera infancia y el peor valorado en la adolescencia y la edad adulta y la técnica fue el peor valorado en la infancia y el mejor valorado en las edades superiores. Como mínima excepción, los portugueses consideraron que el modelo basado en el uso de las propias emociones del alumno era el más adecuado para los adultos, por encima incluso de la técnica.

La discrepancia discutida previamente entre la frecuencia del uso del modelado y su valoración en general negativa como medio de enseñar la expresividad, podría entonces venir explicada por el matiz introducido en esta cuestión. Es decir, al preguntar de manera genérica, tanto los profesores españoles como los estudiantes de los tres países tienen una opinión mala de ese modelo, pero si tenemos en cuenta la edad, entenderán que el modelo es más adecuado cuanto más pequeño es el alumno. Igualmente, aunque la técnica era considerado claramente el mejor modelo para mejorar la expresividad por parte de todos los grupos cuando la pregunta se hacía de manera genérica, al especificar por los grupos de edad a los que puede

pertenecer el alumno, hay bastante unanimidad en que este modelo sólo es adecuado en edades superiores y no es un modelo correcto para los niños pequeños o muy pequeños.

No parece haber, según la literatura que se ha revisado para este trabajo, estudios previos que argumenten claramente a favor de un modo u otro de enseñanza-aprendizaje de la expresividad o de la óptima adecuación de las estrategias didácticas en función de la edad del alumno o del resto de variables consideradas. A falta de criterios específicos para juzgarlo, las opiniones de alumnos de tres países diferentes (y por tanto, como se ha revisado en apartados previos, no sólo con idiomas y entornos culturales distintos, sino también con sistemas educativos diferentes, aunque todos en general muy poco explícitos en el trato de la expresividad en la música) y de profesores y alumnos del mismo país y nivel (enseñanzas superiores) supone una interesante línea base de las opiniones de las partes implicadas en la educación musical. En todo caso, un resultado parece claro: la técnica es el modelo mejor considerado por todos los grupos, pero sólo para alumnos adolescentes o mayores y el modelado es el modelo peor considerado, pero es el modelo más valorado en los niños pequeños y muy pequeños. Los otros dos modelos se sitúan en niveles intermedios en todos los grupos con relativa independencia de la edad del alumno.

Como recuerdan Juslin y otros (2006), el modelado es tal vez el método más tradicional de enseñanza musical, pero presenta dos importantes defectos potenciales: su carácter es implícito y se debe confiar en que el alumno capte los aspectos relevantes, sepa qué debe escuchar y encuentre el modo de representarlo en habilidades específicas (Lehman y Ericsson, 1998); además la imitación podría llevar a la adquisición de habilidades superficiales y poco generalizables a nuevas situaciones (Tait, 1992). Lógicamente, estas asunciones (que pese al carácter implícito del modelado se capta bien la idea musical y que se aprenden habilidades generalizables) no son correctas en muchos casos, pero, sobre todo, pueden ser menos ciertas en los alumnos de menor edad. Si combinamos esto con el dato de que todos los grupos responden claramente que el modelado es el medio más usado en la práctica real en el aula y con los resultados previos que indican que las clases de música están claramente dominadas por la charla del profesor (Karlsson y Juslin, 2008), es cuestionable en qué medida los sujetos de los diferentes grupos tienen concepciones sobre la mejora de la expresividad que pueden ser óptimas de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

Respecto a la valoración casi unánime de la técnica como el modelo más adecuado, sobre todo en los alumnos de mayor edad, Woody (2000) ya comentaba que la aplicación y enseñanza de la modificación consciente de los parámetros acústicos que definen una interpretación expresiva puede ser la estrategia más efectiva. Pero como recuerdan Juslin y otros, esto requiere también que el profesor sea consciente de cuáles son estos parámetros y de cómo modificarlos o usarlos de manera efectiva. La evidencia empírica previa, junto con los datos que sugiere el estudio de las diferentes legislaciones educativas, sugiere que tal trabajo consciente raramente se realiza. Por lo que aunque la percepción de los alumnos y profesores estudiados de que el adiestramiento técnico puede ser la mejor estrategia y más con los estudiantes de más edad es en principio correcta, es muy dudoso que en la práctica real en el aula esto se aplique.

Los dos modelos considerados en niveles intermedios por prácticamente todos los grupos en todas las comparaciones y con relativa independencia de la edad (metáforas e imágenes, uso de las propias emociones), son, sin embargo, las estrategias que parecen usarse con más frecuencia de manera espontánea por los músicos y estudiantes de música a la hora de preparar una interpretación por su cuenta. Como resumen Woody y McPherson (2010), estos dos métodos pueden irse aplicando de manera implícita por los estudiantes de música a lo largo de su formación. Y en realidad no se usarían de manera aislada, sino en interacción entre ellos y con los otros medios de mejora de la expresividad.

Respecto a la estructura factorial de la escala de modelos de aprendizaje de la expresividad, de acuerdo con la hipótesis 5, los análisis factoriales permitieron confirmar que los resultados coincidían con la estructura teórica, sin que se produjeran cargas factoriales cruzadas de ítems con factores teóricamente no relacionados. Primero, el análisis factorial exploratorio, sin asumir una estructura determinada, mostró cómo cada ítem tenía una carga elevada y significativa en su modelo teórico y cargas bajas en el resto de modelos. Además, las pequeñas relaciones entre los cuatro factores indicaban que las opiniones sobre cada modelo en general son independientes de las de los otros modelos. Esto indica que los modelos son estructuralmente independientes unos de otros, es decir, que los cuatro modelos evaluados son una representación adecuada de distintos modos de enseñar la expresividad. Estos resultados se corroboraron con un análisis factorial confirmatorio, en el que se impuso a los datos la estructura teórica del cuestionario. Los índices de ajuste encontrados sugieren, de acuerdo a las convenciones habitualmente usadas para estos valores y este tipo de análisis que

el modelo se ajusta adecuadamente a los datos y que la separación entre cuatro modelos independientes de mejora de la expresividad es adecuada.

Obviamente, no es posible saber si otros modelos potencialmente relevantes no evaluados estarían subsumidos en estos o no, pero la revisión de los estudios y modelos teóricos previos sugiere que esta puede ser una buena representación de los modos usuales de intentar mejorar la expresividad musical, independientemente de los roles docente/ discente o del entorno cultural del alumno. Además, la adecuada validez factorial de este cuestionario permite proponerlo como un instrumento para evaluar concepciones sobre la práctica docente de la expresividad. Adicionalmente, la confirmación de la estructura factorial de los cuatro modelos en el total de la muestra justifica la suma de las puntuaciones de cada uno de los ítems para construir subescalas de valoración de cada uno de los modelos de mejora de la expresividad, puntuaciones totales que se han usado en los diferentes análisis realizados comentados en los párrafos previos.

3. CONCEPCIONES SOBRE LA EXPRESIVIDAD

Un segundo bloque de resultados implicó el análisis de diferentes variables relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la expresividad en la música y su comparación entre los diferentes grupos. Para ello, se elaboraron 13 preguntas que incluían diferentes factores que en la literatura se ha sugerido que podrían afectar estos procesos y sobre los que existía la suficiente falta de consenso como para que pudiera esperarse una suficiente heterogeneidad en las respuestas que permitiera apreciar posibles diferencias entre los grupos.

En primer lugar, resulta de interés el porcentaje de personas que están de acuerdo con algunas afirmaciones concretas incluidas en el cuestionario. Por ejemplo, la mayoría de los participantes (un 89.2%) considera que la expresividad no es básicamente una cuestión de técnica. Esto contrasta con la valoración global de la técnica como el mejor modelo para la mejora de la expresividad. Por ello, puede deducirse que los participantes están entendiendo que una buena técnica no implica necesariamente una buena comunicación expresiva, sin embargo si sería una condición necesaria para conseguir una expresividad adecuada; la dificultad estaría entonces en el cómo hacer uso de la técnica de un modo correcto para alcanzar esa expresividad. Además, esta disyunción recoge las ideas implícitas encontradas en

la investigación de la expresividad como un concepto complejo, relativamente no modificable o no tratable explícitamente: es decir, los sujetos de la muestra reconocen el carácter complejo y multidimensional de la expresividad, pero al tiempo creen que en el caso de alumnos adultos la mejora de la expresividad depende principalmente del manejo consciente de diferentes elementos musicales (Brenner y Strand, 2013, Karlsson y Juslin, 2008; Laukka, 2004), lo que coincide con el resultado previo sobre modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad.

Por otro lado, tanto como un 80% de la muestra está bastante o muy de acuerdo con la idea de que el lenguaje sobre la expresividad debe adaptarse a la edad del alumno. Esto coincide con la discrepancia que señalábamos previamente respecto a los modelos que consideran más adecuados para mejorar la expresividad en función de la edad del alumno: por ejemplo, más vinculados a la repetición (modelado) que a las instrucciones verbales en los niños más pequeños.

Por otro lado, un 78.7% se considera nada o algo de acuerdo con la afirmación de que abordar la expresividad desde el comienzo del estudio de una obra dificulta su comprensión. Esta concepción coincide con algunos resultados previos, como el trabajo de Van Zijl y Sloboda (2010) que muestra cómo según avanzaba el aprendizaje de una obra, el papel de las emociones de los intérpretes cambiaba cuando conseguían una interpretación expresiva. Asimismo, como indican Brandmeyer y otros (2011), aunque el feedback sobre una interpretación expresiva haya demostrado su utilidad en varios estudios, incluirlo en los periodos iniciales también puede implicar un incremento de la carga cognitiva y perjudicar el aprendizaje.

También es interesante resaltar que los participantes opinan que la expresividad no está prácticamente recogida de manera explícita y concreta en la normativa educativa (85.0%), ni en la programación didáctica (76.6%). Teniendo en cuenta el análisis realizado se puede considerar que los participantes consideran que debería ser más explícita su importancia en ambos textos. En todo caso, como se ha indicado previamente, la evidencia indica que los profesores de música siguen apegados a una enseñanza tradicional enfocada en la adquisición de productos o resultados bajo la supervisión del profesor (Bautista y Pérez Echevarría, 2008; López, Pozo y de Dios, 2013), considerando que el aprendizaje instrumental es el fin en lugar del medio perdiendo de vista los fines reales. En suma, pese a

esta concepción, en diferentes países el progresivo cambio de paradigma educativo hacia el constructivismo no ha supuesto un cambio real de las prácticas en el aula de música en lo que respecta a la expresividad (Garnett, 2013; Karlsson y Juslin, 2008).

Por otra parte, un 74.8% de las personas de la muestra opinaron que según el estudio de las tonalidades en la historia, no existe una asociación clara entre la tonalidad y ciertas emociones concretas. Esta creencia mayoritaria en la muestra está claramente en contradicción con diferentes investigaciones realizadas en este ámbito que muestran una fuerte asociación entre variaciones tonales y las intenciones expresivas (una revisión de esta evidencia puede encontrarse en Gabrielsson y Lindström, 2010). En todo caso, estos trabajos también reconocen que en ciertos casos la complejidad expresiva de las obras puede dificultar ver con claridad esta asociación. Conocer estas asociaciones, en todo caso, podría mejorar el resultado de las ejecuciones en términos expresivos, por ejemplo al expresar burla o ironía haciendo uso de asociaciones contradictorias entre elementos musicales.

Finalmente, es llamativo que hay un 65.1% de personas que consideran que la expresividad es algo subjetivo que no se puede concretar o medir. La introducción de este trabajo presenta suficientes ejemplos de cómo la expresividad sí se puede operativizar, medir y analizar empíricamente; por ejemplo el modelo GERMS de Juslin y otros (2002) proporciona un marco adecuado para analizar la expresividad en la música. Hay aquí, en todo caso, un contraste notable: mientras que los estudiantes de los tres países presentan puntuaciones elevadas en esta cuestión, en el caso de los profesores sólo un 39.6% estuvo bastante o muy de acuerdo con la pregunta.

Así, tanto como un 40.4% de la muestra indica que está bastante o muy de acuerdo con la idea de que la expresividad es básicamente una capacidad innata (entre los alumnos portugueses este porcentaje sube hasta un 74.3%, mientras que en los profesores españoles esta creencia es un poco más moderada, un 35.7%). Esta creencia, sin embargo, contrasta con la investigación disponible que asume que en realidad es principalmente una capacidad aprendida, aunque dependa parcialmente de complejas predisposiciones genéticas, y que cualquier persona con el tiempo y la dedicación adecuada es capaz de comunicar adecuadamente emociones y producir una música expresiva (Howe y otros, 1998; Lewis, 2008).

En las demás cuestiones planteadas existe una elevada disparidad de respuestas, lo cuál apoya una de las ideas que se plantearon inicialmente sobre la falta de consenso en muchas cuestiones relacionadas con la expresividad. Por consiguiente, se puede destacar las discrepancias existentes en ideas cómo que la velocidad de una obra esté asociada a un carácter expresivo concreto, o que no se pueden establecer parámetros generales que conecten elementos musicales concretos con emociones específicas (dichas afirmaciones muestran menor tendencia en el muy de acuerdo), o que la desarrolla uno mismo mediante la interacción con otros (una mayor tendencia a opiniones favorables a esta idea).

El cuestionario presentó según el análisis factorial una estructura de cuatro componentes que explicaban un 55% de la varianza. Tras analizar la composición de los ítems con cargas factoriales elevadas en cada uno de estos factores, se decidió que estos componentes principales o factores podían denominarse, en función de su contenido, como “*técnica expresiva*” (la expresividad como una cuestión de técnica que no merece un tratamiento explícito independiente), “*autoaprendizaje de la expresividad*” (la expresividad es algo que uno tiene que aprender por sí mismo y de un modo más bien intuitivo a partir de la propia experiencia en las relaciones con otras personas), “*expresión emocional*” (la expresividad musical puede enseñarse y manipularse por parte del intérprete) y “*expresividad subjetiva*” (la expresividad es algo subjetivo y dado que no es objetivo es preciso realizar adaptaciones al tratar de enseñarla).

Las cargas factoriales de cada ítem en su componente fueron elevadas, positivas y significativas. No hubo cargas cruzadas, es decir, ítems con cargas elevadas en más de un factor. Además, las correlaciones entre cada uno de los factores tras la rotación oblicua fueron muy reducidas: entre .001 y .116. Todo esto permite asumir que la estructura factorial es clara y los cuatro componentes encontrados son independientes entre sí, de acuerdo con la hipótesis 8 de este trabajo. Estos resultados, en todo caso, corresponden a la muestra total. Sería interesante comprobar si esta misma estructura se reproduce en cada uno de los grupos seleccionados, pero el tamaño muestral en algunos de ellos es insuficiente para realizar de un modo válido este tipo de análisis. Las puntuaciones de cada uno de los ítems asociados a cada factor fueron entonces sumadas para obtener puntuaciones en cuatro subescalas de concepciones sobre la expresividad y comparar estas puntuaciones entre los diferentes grupos.

No se encontraron diferencias en cada una de estas subescalas entre hombres y mujeres, ni entre las personas con diferentes orientaciones profesionales. La falta de diferencias en función del género es relativamente inesperada, ya que como se comentó previamente, se ha encontrado de modo repetido que las mujeres tienden a presentar mayor expresividad e intensidad emocional (Brody y Hall, 2008), por lo que sería esperable que en alguna de las subescalas de este cuestionario presentaran puntuaciones superiores. En todo caso, las preguntas incluidas no evalúan intensidad emocional, sino la valoración sobre aspectos que pueden influir la enseñanza-aprendizaje de la expresividad y los resultados sugieren que esas opiniones están bastante desligadas de la propia percepción de las emociones o de lo expresivo. Estos resultados, por otra parte, están también en línea con trabajos recientes que han informado una falta de diferencias sistemáticas en función del género en la capacidad para clasificar emociones musicales (p.ej., Mohn, Argstatter y Wilker, 2010). Hombres y mujeres parecen compartir concepciones similares sobre la expresividad en la música.

Respecto a las diferencias entre grupos, entre los alumnos se produjeron diferencias en dos de los factores de concepciones sobre la expresividad: los alumnos portugueses obtuvieron puntuaciones superiores a los otros dos grupos en *técnica expresiva* y a los ingleses en *expresión emocional*; los alumnos ingleses tuvieron puntuaciones superiores a los españoles en *técnica expresiva* e inferiores en *expresión emocional*. Además, al comparar entre los tres grupos las respuestas a cada una de las preguntas concretas del cuestionario, se encontraron diferencias entre grupos en nueve de las trece preguntas planteadas. Concretamente, los alumnos portugueses obtuvieron puntuaciones superiores a los otros dos grupos en las siguientes preguntas: “*La expresividad musical es una capacidad fundamentalmente innata*”; “*Abordar la expresividad desde el comienzo del estudio de una obra dificulta su comprensión*”; “*Según el uso de las tonalidades a lo largo de la historia, no existe una asociación clara entre la tonalidad y ciertas emociones concretas*”; “*Es importante ser conscientes de cómo se asocian las distintas emociones a los elementos musicales*”; “*La expresividad está suficientemente concretada en la Normativa Educativa*”; “*Los aspectos relacionados con la expresividad forman parte de manera explícita de la Programación Didáctica*”; y “*La memorización de una obra no comienza trabajando su expresividad*”. Hubo también algunas diferencias entre alumnos españoles e ingleses, pero pocas y en ambas direcciones. El resultado más llamativo es entonces una clara tendencia a

una puntuación superior de los alumnos portugueses en buena parte de los ítems específicos y en dos de las subescalas compuestas.

Por un lado, estas diferencias entre grupos son interesantes. Aunque no existe un consenso claro sobre los modos óptimos de mejorar la expresividad, la evidencia disponible sugiere claramente que el trabajo explícito con la expresividad podría ser beneficioso para los estudiantes, que debería ser incluido en los currículos oficiales y que la asunción de que no debería entrenarse específicamente sólo implica que otros factores estarán finalmente afectando la expresividad de la interpretación y las propias emociones del intérprete podrían adquirir un rol relevante (Van Zijl y Sloboda, 2010). En este sentido, analizar las concepciones de los diferentes grupos sobre la expresividad ofrece por sí mismo una información importante, ya que los grupos seleccionados están directamente implicados en el proceso de aprendizaje y deberíamos conocer con más detalle cómo suele afrontarse el tema de la expresividad en la música.

El patrón general de diferencias de los alumnos portugueses con los ingleses y españoles, tanto en las preguntas concretas como en las subescalas, resulta un tanto confuso. En general, analizando los contenidos de los ítems y de las escalas, parece que los alumnos portugueses tienden a pensar más que la expresividad es una cuestión de técnica, que es relativamente no entrenable y que está suficientemente considerada en la normativa educativa y las programaciones didácticas. Del análisis del tratamiento de la expresividad en las diferentes legislaciones no se desprende que estas dos últimas ideas sean necesariamente más ciertas en Portugal que en los otros dos países. En todo caso, lo realmente importante es que estas diferencias en creencias entre grupos deberían ser tenidas en cuenta por sus efectos potenciales en la enseñanza-aprendizaje de la expresividad y sus implicaciones en la confección y desarrollo del currículo.

A su vez, las comparaciones entre alumnos y profesores españoles no ofrecieron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las cuatro subescalas. Respecto a los ítems individuales entre alumnos y profesores, sin embargo, se encontraron diferencias en 6 de las 13 preguntas del cuestionario sobre concepciones. Concretamente, los estudiantes estuvieron más de acuerdo con las ideas de que “No se pueden establecer parámetros generales que conecten elementos musicales concretos con emociones específicas”, de que “la expresividad es algo subjetivo que no se puede concretar o medir” y de que “abordar la

expresividad desde el comienzo del estudio de una obra dificulta su comprensión”. Por su parte, los profesores estuvieron más de acuerdo con las ideas de que “La expresividad es básicamente una cuestión de técnica”, de que “es importante ser conscientes de cómo se asocian las distintas emociones a los elementos musicales” y de que “Los aspectos relacionados con la expresividad forman parte de manera explícita de la Programación Didáctica”. Nuevamente, estas diferencias reflejan concepciones diferentes sobre la expresividad entre ambos grupos, de manera bastante coherente con sus diferentes roles, pero sobre todo, ofrecen una información práctica importante de cara a optimizar las actividades curriculares.

Las actitudes y concepciones sobre la expresividad y su aprendizaje podrían también ser trabajadas y discutidas en el aula. Los estudiantes deberían saber cómo optimizar la expresividad al ejecutar una pieza. Como señalan Hallam y otros (2012) se necesita el apoyo directo de los profesores para conseguir desarrollar las habilidades adecuadas para practicar, especialmente en niveles medios y superiores de la formación musical. De hecho, se ha encontrado que existe una discrepancia entre el grado en el que los profesores piensan que están enseñando las estrategias adecuadas y los informes negativos de los estudiantes (Jorgensen, 2000). Así, aunque los profesores de este estudio en general parecen más convencidos de que la expresividad debería ser trabajada en clase e incluida en el currículo, los estudiantes no reconocen en la misma medida la importancia de un trabajo explícito. Una discrepancia de este tipo podría ser una barrera para la enseñanza de la expresividad. De manera similar, las diferencias en las creencias y concepciones sobre la expresividad entre alumnos y profesores podrían originar problemas de comunicación y situaciones de frustración en la enseñanza. Por otra parte, también es posible que las creencias y conceptos puedan comunicarse entre profesores y estudiantes o que los profesores puedan llegar a ser sensibles y responder a las concepciones de los estudiantes. En estos aspectos se necesita más investigación futura, especialmente enfocada en la práctica real en el aula.

Finalmente, respecto al nuevo cuestionario sobre concepciones de la expresividad, dada la carencia de medidas estandarizadas con estos fines, puede ser propuesto como una herramienta válida para evaluar concepciones sobre la expresividad tanto en entornos educativos como con propósitos de investigación. Asumiendo los cuatro factores sobre concepciones podrían desarrollarse nuevos ítems con el fin de validar las dimensiones

propuestas. En todo caso, es claramente necesario realizar más investigaciones sobre sus propiedades psicométricas.

4. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EXPRESIVIDAD MUSICAL

La hipótesis 10 de este trabajo planteaba la posibilidad de que se encontraran diferencias entre grupos en alguna de las dimensiones de Inteligencia Emocional (IE). En la medida en la que la IE se considera como un conjunto de capacidad que se van desarrollando a lo largo de la vida sobre cómo utilizar óptima y adaptativamente las emociones (Fernández-Abascal y otros, 2010), diferentes contextos culturales, diferentes sistemas educativos e incluso diferentes idiomas, entre otros muchos factores podrían influir en el nivel de IE de los estudiantes de los diferentes países. Aunque las diferencias en IE entre distintas culturas no se han estudiado con suficiente detalle, la presencia de diferencias en IE, parece un resultado esperable. En realidad, la única diferencia que se produjo fue en una subescala y sólo respecto a uno de los grupos: los estudiantes españoles tuvieron puntuaciones inferiores a los otros dos grupos de estudiantes en *Valoración de las emociones de otros*. Esto implica que los estudiantes españoles consideran que son peores a la hora de identificar las emociones que trata de transmitir un intérprete.

A su vez, en la comparación entre alumnos y profesores españoles no se produjo ninguna diferencia en las subescalas de IE. Ambos grupos se diferencian en dos aspectos que podrían afectar el nivel de IE: el distinto rol (docente/ discente) y la mayor edad de los profesores. El segundo aspecto ha sido más investigado, aunque los resultados han sido mixtos. Mientras que algunos trabajos indican que las personas mejoran su IE según van envejeciendo (Mayer y otros, 1999), otros encuentran una correlación negativa entre la edad y la percepción emocional (Palmer, Gignac, Monocha, y Stough, 2005). Quizá el resultado más claro proviene de un metanálisis (Ruffman y otros, 2008) que encuentra que las personas mayores tienen más dificultades para reconocer emociones. De manera que en general podría esperarse un descenso en la IE en los profesores respecto a los alumnos. De todos modos, como señalaron Petrides y otros (2004) hay que distinguir entre la IE entendida como capacidad y la IE entendida como rasgo. En este estudio el concepto de IE que se ha evaluado sería el segundo, mientras que los datos sobre las variaciones del nivel de IE con la edad

parecen referirse más a la primera acepción, IE como capacidad. De esta manera, la falta de diferencias resulta un resultado razonable.

Un objetivo importante de este trabajo, respecto al estudio de la IE, era responder a la pregunta: ¿las concepciones sobre la expresividad en la música y sobre su enseñanza-aprendizaje podrían depender en algún grado de la inteligencia emocional de las personas? Hasta donde sabemos esta cuestión no ha sido estudiada previamente y en la hipótesis 11 de este estudio planteábamos que era esperable encontrar diferencias entre las personas con diferentes niveles de IE en las diferentes escalas de concepciones sobre la expresividad y en los modelos de mejora de la expresividad (entre estos, sobre todo en los dos de contenido más emocional: metáforas o imágenes y uso de las propias emociones). De acuerdo con la hipótesis planteada, hubo diferencias estadísticamente significativas entre las personas con IE alta e IE baja en varias de las comparaciones: las personas con IE alta obtuvieron puntuaciones superiores en tres de las cuatro subescalas de concepciones sobre la expresividad (la excepción fue Técnica expresiva) y en el modelo de mayor contenido emocional (uso de las propias emociones).

Los niveles elevados de IE se han vinculado con un buen ajuste emocional, mayor bienestar personal, éxito en la vida y mejores relaciones interpersonales en diferentes contextos (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). En contextos educativos, la IE ha demostrado tener un efecto moderador sobre el rendimiento académico, debido a sus efectos sobre las habilidades cognitivas (Petrides y otros, 2004), mayor capacidad de controlar el estrés académico, ausencia de conductas disruptivas y menor consumo de sustancias usadas para regular el estrés (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006). Los resultados de este trabajo también muestran que las personas con niveles superiores de IE tienen concepciones diferentes sobre la expresividad. El único factor de concepciones en el que no se produjeron diferencias es justamente el que considera que la expresividad es básicamente una cuestión de técnica. Es también el grupo de personas que valora más el modelo basado en el uso de las propias emociones del alumno. En suma, puede entenderse que las personas con elevada IE tienen una mayor sensibilidad hacia los aspectos emocionales y expresivos de la música.

ANEXO VII

TALLER

LA EXPRESIVIDAD EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL INSTRUMENTAL

CAROLINA BONASTRE VALLÉS

**PERSONAL INVESTIGADOR EN FORMACIÓN
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID)**

ÍNDICE

- 1. OBJETIVOS DEL TALLER**
- 2. CONTENIDOS DEL TALLER**
- 3. PARTICIPANTES**
- 4. FUNDAMENTACIÓN Y METODOLOGÍA**
- 5. SESIONES DEL TALLER**

SESIÓN 1 ¿QUÉ ES LA EXPRESIVIDAD MUSICAL?

SESIÓN 2 ¿CÓMO APRENDER A MEJORAR LA EXPRESIVIDAD?

**SESIÓN 3 ¿CÓMO LA EXPRESIVIDAD PUEDE AYUDAR EN LOS RESULTADOS
DE LA INTERPRETACIÓN EN VIVO?**

**SESIÓN 4 ¿CÓMO APLICAR LO APRENDIDO Y CUÁLES SON LAS
CONCLUSIONES MÁS IMPORTANTES?**

- 6. DISTRIBUCIÓN DE LAS SESIONES**
- 7. EQUIPO Y MATERIALES**
- 8. DETALLE ECONÓMICO**

OBJETIVOS DEL TALLER

1. Aproximar a los alumnos a la valoración del lenguaje musical expresivo y valorar la interpretación artística.
2. Aportar las herramientas necesarias para mejorar la capacidad expresiva de los estudiantes de instrumento.
3. Adquirir conocimientos sobre la expresividad musical y su relación con las emociones y otros elementos musicales.

CONTENIDOS DEL TALLER

1. La expresividad musical: conocimientos generales y aplicación práctica
2. Aprendizaje y mejora de la expresividad musical
3. La expresividad y los Elementos musicales
4. Las emociones en juego en la expresividad
5. La expresividad en la actuación en vivo

PARTICIPANTES

Plazas: de 12 a 20 alumnos de Enseñanzas Profesionales.

Los alumnos interesados en las actividades prácticas podrán trabajar durante el taller en el perfeccionamiento desde el punto de vista expresivo de una obra (avanzada y/o una obra aún poco trabajada).

FUNDAMENTACIÓN Y METODOLOGÍA

Según The Oxford Companion to Music: “La expresión en la interpretación es, casi podríamos decir, el nombre que se le da a esa parte de la música que el compositor no fue capaz de conseguir escribir y que el intérprete tiene por consiguiente que aportar de su propio sentido musical y su emoción”³³.

La expresividad es un aspecto de la música tan entrelazado e integrado con ella que en la mayoría de los casos es difícil explicar de un modo explícito y separado. Se asume como un ente extraño del que todos hablan, que es complicado describir o concretar. Pero, ¿qué es exactamente lo que expresa la música? Aunque generalmente se identifica expresividad con comunicación emocional, la música no sólo expresa estados emocionales, también tiene un contenido referencial, y puede expresar intenciones, actitudes, motivaciones, aspectos físicos, ideas religiosas, temas sociales, etc. Es importante ser conscientes de ello para conocer cuál es la información necesaria en cada caso para mejorar la interpretación.

Por otra parte, la expresividad musical incluye, además de la expresión emocional, aspectos como la manipulación o transformación de elementos musicales que generarían un determinado efecto expresivo en el oyente, la incertidumbre que el modo de interpretar puede generar en el oyente, las sensaciones de movimiento, o los aspectos estilísticos. Aunque la expresión emocional es el foco central al hablar de expresividad y de su aplicación en la ejecución musical el resto de aspectos serán también tenidos en cuenta.

Las emociones que se ponen en juego en la ejecución de una obra están fuertemente determinadas por nuestro aprendizaje previo y surgen de un modo bastante automático. Y no siempre hay una relación directa entre lo que el intérprete quiere expresar y lo que los oyentes perciben. El grado en el que esto se consiga determinará en qué medida la comunicación

³³ SCHOLLES, P. A.: *The Oxford Companion to Music*, Oxford, Oxford University Press, 10th edition, 1970, p. 33.

emocional de la música ha sido exitosa. Y, como dice Menuhin, “a menos que pienses en lo que la música trasmite, no lo comunicarás”.³⁴

Como señala Juslin (2003)³⁵, existen al menos cinco ideas recurrentes respecto a la expresividad en la música que la evidencia disponible actualmente en la investigación de la expresividad indica que son discutibles. Estas ideas hacen referencia a las dificultades en la objetividad musical de la expresividad, hasta qué punto hay que sentir las emociones expresadas o que las habilidades expresivas no se pueden mejorar. Uno de los objetivos de este taller será entonces discutir estas creencias con los estudiantes con el fin de hacerles reflexionar sobre ellas y favorecer su crecimiento personal como futuros músicos y formarse una opinión consciente respecto a qué es la expresividad, de qué depende y cómo puede mejorarse o entrenarse.

Por otra parte, los estudios que han analizado específicamente la efectividad del entrenamiento de la expresividad avalan claramente la idea de que su inclusión aporta elementos que mejoran la interpretación, la expresividad y también la satisfacción de los propios alumnos con sus interpretaciones (y consecuentemente la motivación).

La aproximación habitual para el entrenamiento de la expresividad ha implicado cuatro estrategias básicas de enseñanza, cada una de las cuales tiene algunas ventajas, pero también algunos inconvenientes, aportar dicho conocimiento de forma sencilla y didáctica ayudará al alumnado a obtener más recursos útiles para avanzar en su aprendizaje. El alumno puede aprender imitando un modelo, utilizando metáforas o imágenes, con un enfoque más centrado en las emociones o mediante instrucciones musicales y comentarios dirigidos a modificar aspectos del sonido de cara a mejorar la expresividad.

³⁴ Menuhin, Y. (1996). *Unfinished journey*. London: Methuen.

³⁵ Patrik N. Juslin. 2003, Enero. Five myths about expressivity in music performance and what to do about them Proceedings de la International Conference on Arts and Humanities, Honolulu, Hawaii.

La expresividad tiene un vínculo muy estrecho con la emoción y es un campo de interés para los músicos; poder usar los resultados de las investigaciones actuales para mejorar la comprensión y la relación existente entre las emociones y la aplicación al repertorio musical es un objetivo importante que encaja con las vigentes perspectivas constructivas del aprendizaje. La mejora en estos aspectos ayuda también en la interpretación en la actuación dado que utilizar esa conexión emocional ayuda a mejorar la concentración y disminuye la probabilidad de cometer equivocaciones. La progresiva automatización de las capacidades expresivas permitirá al alumno centrarse durante su ejecución en otros aspectos más relacionados con sus propias emociones respecto a la obra, la conexión y comunicación con el público, así como minimizar las diferencias entre lo que quiere comunicar el intérprete y lo que escucha el oyente.

Respecto a la metodología, habrá que tener en cuenta los siguientes aspectos que se desarrollan a continuación, esta propuesta activa y práctica resultará estimulante para los alumnos. Las enseñanzas musicales siguen el principio de situar la actividad constructiva como factor decisivo en la realización del aprendizaje, que, en último término, es construido por el propio alumno, modificando y reelaborando sus esquemas de conocimiento. Se persigue pues una labor de descubrimiento y aplicación de los conocimientos adquiridos, atendiendo a la variedad de los alumnos con la intención de que el aprendizaje de los alumnos sea significativo. También se propone la aplicación en los grupos, dinámicas de grupo de técnicas dirigidas a favorecer el desarrollo de la creatividad.

Para ello, es preciso facilitar el desarrollo de la percepción musical mediante la escucha activa y la vinculación con sus vivencias musicales, así como favorecer el experimentar con el instrumento. Por otra parte, la interpretación musical es, por definición, un hecho subjetivo, en cuyo resultado sonoro final se funden el mensaje del compositor y la manera de transmitirlo del intérprete a través de su propia sensibilidad. Este camino hacia el desarrollo

de la personalidad y la sensibilidad propias del alumno es fundamental y la expresividad puede ser una útil herramienta.

La propuesta de este taller es despertar el interés hacia la expresividad musical. Utilizar la expresividad como canalizador de la energía en la propia actuación, ampliar los conocimientos de los alumnos relacionados con la expresividad y ofrecer pautas para poder mejorar dicho aspecto y poder aplicarlo a su propio aprendizaje.

SESIONES DEL TALLER

SESIÓN 1.

¿QUÉ ES LA EXPRESIVIDAD?

Esta actividad muestra qué se conoce sobre la expresividad musical y explora qué conocen los alumnos sobre el tema y cuáles son los mitos relacionados más conocidos. El tema principal se plantea desde distintos enfoques y con distintos ejemplos musicales. Inicialmente se define la expresividad y se realiza una breve exposición de conocimientos relacionados con la expresividad: concepto y características generales relacionadas. Posteriormente se plantea a los alumnos qué opinan y conocen sobre la expresividad y se comentan las ideas recurrentes más habituales, relacionadas con la expresividad en la música. A continuación se plantean actividades prácticas: trabajando con melodías y tareas sencillas de preparación para la siguiente sesión. Después se aplica lo aprendido al repertorio de los alumnos en la sesión de práctica interpretativa.

- 1) ¿Qué es la expresividad?**
- 2) ¿Qué elementos están relacionados con la expresividad (musicales o no)?**
- 3) Mitos sobre la expresividad.**
- 4) La expresividad en una melodía musical (actividad y planteamiento de tareas).**
- 5) La expresividad en mi repertorio.**

SESIÓN 2.

¿CÓMO APRENDER A MEJORAR LA EXPRESIVIDAD?

La siguiente actividad muestra cómo se puede mejorar la expresividad y qué relación tiene la expresividad con los aspectos emocionales y los elementos musicales. Se plantea la mejora de la expresividad desde los distintos modos más utilizados en el aprendizaje de la expresividad musical, descubriendo los beneficios y desventajas de cada modelo de aprendizaje. Se muestran ejemplos musicales y se extraen otros ejemplos del propio repertorio de los alumnos para poder aplicar y observar los posibles modos de aprender la expresividad. A continuación se muestra información y ejemplos sobre la vinculación entre la expresividad y la emoción. Posteriormente se realiza una breve exposición observando cómo afectan los cambios en ciertos elementos musicales a la expresión de emociones que produce la música. Seguidamente se muestran estos elementos de forma esquemática y clara, y la relación entre la expresividad y las emociones en ejemplos prácticos. Para finalizar se plantean ejemplos en el repertorio musical de los alumnos y la aplicación práctica de lo comentado y se plantean los próximos objetivos de la sesión siguiente.

- 1) ¿Cuáles son los modos más habituales para mejorar la expresividad?**
- 2) Ejemplos musicales y búsqueda de nuevos ejemplos en el repertorio de cada alumno.**
- 3) ¿Cuál es la relación entre la expresividad y las emociones?**
- 4) ¿Qué elementos musicales están relacionados con la expresividad y la emoción?**
- 5) Práctica con el propio repertorio de cada alumno.**

SESIÓN 3.

¿CÓMO LA EXPRESIVIDAD PUEDE AYUDAR EN LOS RESULTADOS DE LA INTERPRETACIÓN EN VIVO?

Esta actividad está centrada en la expresividad en las actuaciones musicales, “en la puesta en escena”, en la percepción de la expresividad musical, en el papel del movimiento corporal y en el aporte de control en la interpretación al trabajar la expresividad. Se muestran ejemplos musicales sencillos con diferencias expresivas para observar, con ello, la influencia en la ejecución desde el punto de vista expresivo de los elementos musicales, y la consecuente influencia en las emociones mostradas. También se plantean medios para mejorar la conexión entre lo que creemos que suena y lo que percibe el oyente. Posteriormente se observa la conexión entre el propio movimiento del cuerpo en la actuación y la expresividad, y a continuación, se plantean actividades prácticas para mejorar la puesta en escena, el control y la concentración en la interpretación en cada sesión práctica.

- 1) ¿Cómo se refleja la expresividad en la actuación?**
- 2) ¿Cómo influye el propio movimiento del músico en la interpretación en vivo?**
- 3) ¿Qué creemos que suena y qué escuchan los demás?**
- 4) ¿Cómo ayuda el aprendizaje de la expresividad en el control y la concentración en la actuación del intérprete?**

SESIÓN 4.

¿CÓMO APLICAR LO APRENDIDO Y CUÁLES SON LAS CONCLUSIONES MÁS IMPORTANTES?

Esta última actividad permite finalizar el curso con una puesta en común de las aportaciones, reflexiones y conclusiones alcanzadas tanto por los alumnos como por la información aportada en el curso. Esta actividad comienza con una breve síntesis sobre la expresividad realizada en común por los alumnos y en ella también se fijan una serie de conclusiones generales entre todos. Posteriormente se reflexiona sobre las herramientas aportadas para mejorar la expresividad musical y se realiza una valoración general del curso. Para finalizar se plantea una aplicación práctica en el repertorio de los alumnos de lo planteado en el curso y se aporta una pequeña síntesis centrada en la expresividad.

- 1) Aportaciones y conclusiones de los alumnos.**
- 2) Reflexiones sobre los elementos y herramientas aportadas para la mejora de la expresividad.**
- 3) Aplicación en el repertorio seleccionado.**
- 4) Síntesis de todos los aspectos comentados en el taller y valoración de la actividad.**

DISTRIBUCIÓN DE LAS SESIONES

El taller estará distribuido en 4 sesiones. La primera sesión constará de una primera parte colectiva de dos horas con diferentes actividades de entre 15-30 minutos, y una segunda parte práctica de dos horas. En esta misma sesión se formarán grupos reducidos y se confeccionarán los horarios para las siguientes sesiones.

La segunda, tercera y cuarta sesión se organizará en grupos⁴ más reducidos, (variando el número de grupos según la cantidad de alumnos) dónde cada alumno tendrá un horario diferente según el grupo al que pertenezca. Cada una de estas sesiones constará de una parte explicativa con actividades y de una segunda parte práctica. Las sesiones serán de 2 horas por grupo.

⁴Los grupos estarán idealmente formados por 6-7 alumnos. Para la organización de los grupos se tendrá en cuenta la edad y el horario que mejor se adecúe a los alumnos. Se confeccionarán al menos dos grupos. Todo ello, podrá ajustarse a las necesidades de disponibilidad del centro.

EQUIPO Y MATERIALES

El equipo y los materiales requeridos consisten en:

-Materiales multimedia necesarios para una presentación con “Power Point”, altavoces para escuchar los ejemplos musicales dispuesto en una sala suficientemente grande como para albergar en ella a todos los alumnos cómodamente sentados para la primera sesión.

-Para las demás sesiones sería necesaria una sala con material multimedia y con lo necesario para la práctica instrumental de 6 a 7 alumnos (varios atriles y una sala con piano). Se grabarán las actuaciones de algunos alumnos voluntarios.

Los alumnos recibirán fotocopias como material de apoyo y un pequeño guión del curso. Se ofrecerán las grabaciones que se realicen en el taller.

Todos estos materiales favorecerán el curso de la actividad aunque algunos podrían ser prescindibles, dependiendo de las posibilidades del centro.

ANEXO VIII

CONCLUSIONES

Versión en castellano de las conclusiones de la tesis:

Las conclusiones que pueden extraerse de los resultados obtenidos en los diferentes apartados de este estudio son las siguientes:

- 1) Las legislaciones educativas de España, Inglaterra y Portugal consideran que la expresividad en las enseñanzas musicales es relevante, en mayor o menor medida. No se aprecia una evolución positiva y clara en este aspecto en las sucesivas legislaciones. Por otro lado, hay que tener en cuenta que las legislaciones no son directamente comparables, pero una valoración cualitativa sugiere que en el sistema educativo inglés, más flexible que los otros dos, se hace un mayor esfuerzo por resaltar aspectos constructivos y enfatizar el desarrollo emocional.
- 2) Los alumnos de los tres países, así como los profesores españoles, informan que han experimentado con más frecuencia el *modelado* y la *técnica*, como medios de mejora de la expresividad. Sin embargo existe alguna discrepancia con independencia en general del grupo de pertenencia, se considera que el *modelado* es un modelo de uso frecuente, pero al mismo tiempo es valorado por todos los grupos como un medio inadecuado para enseñar la expresividad.
- 3) Los participantes al matizar sobre el modelo más adecuado en función de la edad del alumno consideran que la *técnica* es el modelo mejor considerado por todos los grupos para alumnos adolescentes y adultos. El *modelado* es el modelo peor considerado,

pero es el modelo más valorado en los niños pequeños y muy pequeños. Los otros dos modelos se sitúan en niveles intermedios en todos los grupos con relativa independencia de la edad del alumno.

- 4) Los cuestionarios utilizados han demostrado buenas propiedades psicométricas, con una adecuada estructura factorial y consistencia interna. En general, pueden recomendarse como instrumentos útiles para evaluar las opiniones sobre los modos de mejorar la expresividad, las concepciones sobre la expresividad y qué aspectos la afectan y la inteligencia emocional en músicos.
- 5) Un porcentaje mayoritario de la muestra total consideró que la expresividad no es básicamente una cuestión de técnica, que su enseñanza debe adaptarse a la edad del alumno, que en la preparación de una pieza debe ser tratada después de manejar ya otros aspectos, que no está suficientemente considerada en la normativa educativa y en las programaciones didácticas, que no se asocia con tonalidades concretas y que es algo subjetivo que no se puede concretar o medir.
- 6) Respecto a las concepciones sobre la expresividad, los resultados muestran que hay cuatro factores que agrupan las respuestas de los diferentes participantes del estudio: *técnica expresiva* (la expresividad como una cuestión de técnica que no merece un tratamiento explícito independiente), *autoaprendizaje de la expresividad* (la expresividad es algo que uno tiene que aprender por sí mismo y de un modo más bien intuitivo a partir de la propia experiencia en las relaciones con otras personas), *expresión emocional* (la expresividad musical puede enseñarse y manipularse por parte del intérprete) y *expresividad subjetiva* (la expresividad es algo subjetivo y dado que no es objetivo es preciso realizar adaptaciones al tratar de enseñarla).
- 7) Los alumnos portugueses tuvieron puntuaciones superiores en dos de estas escalas a los estudiantes de los otros dos países y a los profesores españoles. En general, parece que los alumnos portugueses tienden a pensar más que la expresividad es una cuestión de técnica, que es relativamente no entrenable y que está suficientemente considerada en la normativa educativa y las programaciones didácticas. Aunque no es posible determinar la causa de estas diferencias, deberían ser tenidas en cuenta por sus efectos potenciales en la enseñanza-aprendizaje de la expresividad y sus implicaciones en la confección y desarrollo del currículo.
- 8) En general, salvo alguna mínima diferencia, los estudiantes de los tres países no difieren en sus niveles de inteligencia emocional. Tampoco hay diferencias entre estudiantes y profesores españoles.

- 9) Las personas con mayor inteligencia emocional tuvieron puntuaciones superiores en tres de las cuatro subescalas de concepciones sobre la expresividad (la excepción fue *técnica expresiva*) y en el modelo de mayor contenido emocional (*uso de las propias emociones*). De esta manera, los resultados sugieren que una mayor inteligencia emocional se asocia con una mayor sensibilidad hacia los aspectos emocionales y expresivos de la música. En la medida en la que se ha demostrado que la inteligencia emocional puede también trabajarse en el aula, esto puede tener implicaciones pedagógicas relevantes.
- 10) En la aplicación práctica elaborada a partir de los resultados del trabajo empírico de esta tesis y de las propuestas didácticas que se elaboraron, tanto los alumnos que participaron en un taller de mejora de la expresividad, como los profesores a los que se presentó diferentes aspectos de la expresividad en varios congresos, lo valoraron positivamente y resaltaron sus beneficios potenciales. En particular, el pensar en las emociones que pueda comunicar una pieza es un aspecto al que muchos de ellos comentaron no haber prestado atención hasta ese momento, más preocupados por otros aspectos como los meramente técnicos.